J. M. Guyau's pädagogische Anschauungen

(Darstellung und Kritik).

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät

der

Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

eingereicht von

Kurt Löwenstein

aus Bleckede a. d. Elbe.

ACAD. LAND. BAT. BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 28. Februar 1910.

Buchdruckerei Eduard Schäuffler, Hannover.

1910.

Meinen lieben Eltern

Vorwort.

Jede Lehre, mag sie noch so einseitig sein, enthält, wenn sie der Ausdruck des inneren Lebens eines Menschen ist, ein Körnchen Wahrheit und wirkt befruchtend auf das Gedankenleben des nach Wahrheit und Klarheit Ringenden. Bei Guyau, jener liebenswürdigen, phantasiereichen Dichternatur, jenem ernsten und würdigen Pflichtenmenschen und dem scharf und tief grabenden Denker, fließen Denken, Fühlen und Handeln so ineinander, daß es nur eine Beschreibung seines eigenen Erlebens ist, wenn er sie als Etappen ein und desselben Prozesses bezeichnet. Es mag daher Carlebach[1]) immerhin im Rechte sein, wenn er in Guyau mehr den dichterischen Genius als den klaren und tiefgründigen Philosophen sehen will, — wir glauben jedoch, daß C. nur wenig der positiven Gesinnung Guyaus gerecht wird und auch häufig zu sehr voreingenommen ist, so z. B. in der Behauptung, daß Determinismus und moralisches Bewußtsein sich gegenseitig ausschließen, um Guyau richtig würdigen zu können — und mag auch manche phychologische und ethische Voraussetzung ungenau und unwahrscheinlich sein, — eine kritische Beleuchtung dieser Gebiete lag jenseits dieser Arbeit, soll aber der Zukunft vorbehalten bleiben — so bleibt dennoch so viel Lebenswahres, weil eben alles aus der tiefen Quelle persönlichen Erlebens in Harmonie und Solidarität mit der Menschheit und dem Universum sprudelt, daß es sich durchaus lohnt, Guyaus Persönlichkeit zu würdigen.

In unserer Arbeit haben wir Guyaus pädagogische Anschauungen kritisch darzustellen versucht. Für die äußeren Daten und die innere Entwicklung des Philosophen verweisen wir auf die Ausführungen von A. Fouillée [2]) und J. Carlebach [1]). Die metaphysischen, moralischen, aesthetischen und phsychologischen Grundlagen der Guyauschen Pädagogik haben wir teilweise eingehender behandeln müssen, da sonst sein Erziehungssystem zuviel originelles und persönliches enthielte, um ohne Einsicht in das gesamte Welt- und Lebensbild des Philosophen verständlich zu werden. Bei der Darstellung der pädagogischen Anschauungen haben wir von Guyaus Werken hauptsächlich l' Education et l' Hérédité benutzt, doch auch Esquisse d' une Morale, l' Irréligron de l' Avenir, la morale Anglaise und les Problémes de l' Esthétique sind uns recht dienlich gewesen. Auch haben wir Fouillée's [2]), Carlebach's[1]) und Willenbücher's [3]) Arbeiten in Betracht gezogen.

---

[1]) Carlebach: Guyau's metaphys. Anschauungen. Würzburg 96.
[2]) A. Foullée: La morale, l' Art et la Religion d' après Guyau. Paris 06.
[3]) Willenbücher: Guyaus Prinzip des Schönen und der Kunst. Erlangen 99.

II.

In der Kritik, besonders der praktischen Pädagogik, haben wir uns an bewährten und anerkannten Pädagogen orientiert und auch eigenes Denken und eigne praktische Erfahrung zu verwerten gesucht.

Einleitung.

I. Begriff und Ziel der Erziehung.

II. Macht der Erziehung.

I.

Unter Erziehung im weitesten Sinne des Wortes verstehen wir Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten, Förderung derjenigen körperlichen, seelischen und geistigen Dispositionen, die dem Erzieher aus irgend einem Grunde wünschenswert erscheinen. Durch diese weite Fassung erhält die Erziehung einen äußerst variablen Charakter. Sie wird damit nicht nur von den Zufälligkeiten der Ideale der Zeit und des Milieus, in dem Zögling und Erzieher leben, abhängig, sondern sie ist auch den Irrwegen und Verkehrtheiten subjektiver Voreingenommenheit allzusehr ausgesetzt oder der obenflächlichen Wertschätzung einer äußerlichen Dressur preisgegeben. So beschränkt sich das Erziehungsideal mancher Eltern auf gewisse Regeln des Anstandes und der Gesittung, wie „nicht den Finger in Mund und Nase stecken", „nicht die Hände zum Essen gebrauchen", „ruhig zu sitzen" und „auf der Straße nicht in Regenpfützen zu treten".

„Für sehr viele Eltern ist", so klagt Guyau, „das Ideal eines vernünftigen Kindes eine kleine Marionette, die sich nur rührt, wenn man an der Schnur zieht; es hat Hände, um nichts zu berühren; Augen, um nicht zu begehren, was sie sehen; Füße, um nicht zu geräuschvoll auf dem Fußboden zu laufen und eine Sprache, um zu schweigen." [1])

Andere wiederum bestimmen nach ihren selbstsüchtigen Wünschen die Zukunft ihrer Kinder. Die Mutter, die nicht zuläßt, daß ihre Tochter sich verheiratet, um sich nicht von ihr trennen zu müssen, der Vater, der seinem Sohn einen Beruf verbietet, gegen den er, der Vater, eine Voreingenommenheit hat, sind hierher gehörige Fälle.

Eine dritte Gruppe von Eltern möchte zwar das Glück der Kinder fördern, doch geht sie dazu von den eigenen Wünschen, nicht von denen der Kinder aus. So sendet der Bauer, der seinem Sohne die harte und mühsame Landarbeit ersparen möchte, diesen in irgend eine städtische Schreibstube, wo er bei sitzender Beschäftigung und in erstickender Zimmerluft, Lebensluft und Gesundheit einbüßen muß. Aber auch die Zielbestimmung, wie sie von den Utilitariern und Philantropen gegeben wird, erfaßt nicht

[1]) M. Guyau: Education et Hérédité, 10. Auflage. Paris 08. Einleitung S. XI.

den wahren Charakter der Erziehung. Für Stuart Mill sowohl als auch für Helvetius ist die Erziehung die Zauberformel, mit der man den Zögling nach seinem Wunsche umformen kann, und der Politiker La Chatolais sagte: „Ein durch Gesetze festgestellter und richtig geleiteter Unterricht würde in wenigen Jahren die Sitten einer ganzen Nation umwandeln." [2] Anstatt also in der Erziehung „eine einfache Hülfe, eine vorübergehende Unterstützung zu sehen, die man den sich entwickelnden Fähigkeiten des Zöglings zuteil werden läßt, sehen sie darin etwas grundlegendes und wesentliches. Erziehen heißt nicht entwickeln, sondern berechnen, nicht Fruchtbarmachung des von der Natur gegebenen Samens, sondern Säen von neuen Samenkörnern. Derjenige, den man erzieht, ist eine Art Patient, dessen eigne Widerstands- und Willenlosigkeit dem Erzieher vollständigste Macht gibt." [3] Für sie liegt daher der Zweck der Erziehung außerhalb des Individuums, in der Nutzbarmachung oder „Verwendung", wie Oven sich ausdrückte, des Zöglings für das Allgemeinwohl." Wie man im Orient Betmaschinen hat, so macht man aus dem Menschen eine Maschine des guten Handelns, und die Erziehung liefert hierzu das Räderwerk. [4] Wenn aber alle Erziehung nur den Zweck hat, aus dem Zögling ein gelehriges und folgsames Instrument zu machen, so wird der Erzieher die Mittel zur Erreichung seines Zieles ergreifen, die am wirksamsten sind, d. h. er wird, anstatt Urteil und sittlichen Willen zu bilden, die Gefühle der Lust und Unlust erregen und durch systematisches Hineingewöhnen Einsicht und Wohlwollen überflüssig machen. Jede altruistische Handlung wird dann durch den Mechanismus der Gewöhnung erreicht, und blinder Gehorsam und willenlose Routine treten an Stelle von Gewissen und sittlichem Wollen. Der Endzweck dieser utilitaristischen Erziehung ist also Abrichtung und Beherrschung. Es ist merkwürdig, wie Helvetius im Augenblicke, wo er sich mit aller Energie gegen den Despotismus und die Sklaverei wandte, ohne es zu ahnen, durch sein Erziehungssystem daran arbeitete, sie herbeizuführen, und auch Stuart Mill, dieser aufrichtige Freund bürgerlicher und individueller Freiheit dazu beitrug, Freiheit und Individualität von Grund auf zu vernichten. Die Utilitarier verlangen also von der Erziehung etwas, was sie weder leisten kann noch leisten soll. Diese soll vielmehr, wie schon das Wort selbst andeutet, eine Kunst sein, um das ureigentliche Wesen des Zöglings zu erschließen und auszubilden. Zu diesem Zwecke soll sie im Zögling ein machtvolles Bewußtsein von seinen eignen Fähigkeiten, von seiner Persönlichkeit, entwickeln. Der Zögling muß durchdrungen werden von dem Gefühl seines Wertes und seiner Würde. Um als ganzes Wesen handeln zu können, muß er sich in seiner ganzen Vollkraft fühlen und die Erziehung soll ihm nur behilflich sein bei dieser „Besitznahme von sich selbst". Verbinden wir nun mit dieser Auffassung von der Erziehung die Kardinalidee alles Guyauschen Denkens, die Idee des intensivsten und extensivsten Lebens, so besteht die Aufgabe des Erziehers darin, die Maxime, „entwickle dein Leben nach jeder Rich-

[2]) Künoldt: Caradeux de la Chatolais und sein Verhältnis zu Basedow. Oldenburg 97. S. 10.
[3]) M. Guyau: La Morale anglaise. 5. Ausg. Paris 04. Seite 317.
[4]) M. Guyau: La Mor. angl. S. 320.

tung, sei möglichst mit jeder intensiven und extensiven Energie ausgestattet",[1]) im Zögling wirksam zu machen. Die Pädagogik ist dann die Kunst, „die kommenden Generationen den Bedingungen des intensivsten und fruchtbarsten Lebens anzupassen". [6])

Während die Neuhumanisten der Erziehung individuelle Humanität als Ziel setzten, stellte ihr Schleiermacher die soziale Aufgabe, „den Menschen abzuliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen, freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen".[7]) Guyau sucht beide Interessen, die des Individuums und der Gesellschaft zu vereinen. Für ihn ist die Erziehungswissenschaft gerade die „Erforschung von Mitteln, um das intensivste induviduelle Leben mit dem extensivsten sozialen Leben zu versöhnen"[4]) und er kann dieses um so mehr, als es zu den Grundvesten seiner Ueberzeugung gehört, daß „es eine tiefe Harmonie zwischen der scheinbaren Autonomie der Einzel- und Collektivexistens gibt."[8])

Die bisherige Pädagogik hat zu sehr das Individuum und seine Ausbildung beachtet. Gerade wegen des innigsten Zusammenhangs zwischen Individuum und Gattung sollte man mehr Gewicht auf die Hebung der gesamten Gattung legen. Die Erziehung sollte darauf bedacht sein, Mittel ausfindig zu machen, um die größte Anzahl von Individuen zu vollster Gesundheit, d. h. mit physischer und moralischer Höchstbefähigung ausgestattet, zu erziehen und dadurch sie fähig zu machen, zum Fortschritt der Menschheit beizutragen.[9])

II.

Unsere ganze bisherige Ausführung über die Zielbestimmung der Erziehung hatte die stillschweigende Voraussetzung, daß die Erziehung ein wertvoller und wirksamer Faktor in der Menschenbildung wäre. Im Altertum hat man auch kaum den Wert der Erziehung angezweifelt. Socrates hielt die Tugend für lehrbar und drum sicher für anerziehbar. Aber schon Platon setzt neben die Erziehung, deren Bedeutung er hochschätzt, die Natur des Menschen. „Der Mensch", so sagt er, „ist das zahmste von allen Tieren, wenn eine gute Erziehung mit einer guten Natur verbunden wird; aber bei einer unvollkommenen oder schlechten Erziehung wird er das wildeste Wesen, das auf Erden geht."[10]) Auch Aristoteles preist den Wert der Erziehung; doch ihm genügt der Intellektualismus des Socrates nicht mehr; der Mensch muß nicht nur belehrt, sondern auch gewöhnt werden. Auch das Christentum hat trotz der Erbsünde den Glauben an die Erziehung nicht erschüttern können. Die Pädagogen des 17. und 18. Jahrhunderts, besonders Herder, Kant, Pestalozzi, stimmen

[5]) M. Guyau: Esquisse d'une Morale. 6. Aufl. Paris 03. S. 141.
[6]) M. Guyau: Ed. et. Hér. S. 9.
[7]) Schleiermacher: Erziehungslehre. Sämtl. Werke, Band 9, Berlin 49, S. 40.
[8]) M. Guyau: Ed. et Hér. S. 9.
[9]) M. Guyau: Ed. et Hér. S. 10.
[10]) zitiert nach J. L. Ussing: Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern. Berlin 85. S. 64.

trotz ihrer sonstigen Gegnerschaft darin mit den Philantropen und Utilitariern überein, daß die Erziehungsmöglichkeiten unbegrenzt sind. Erst das 19. Jahrhundert zeigte sich skeptisch; das Vertrauen schlug in vollständiges Mißtrauen um; aus der Allmacht ward die Ohnmacht der Erziehung. Der Evolutionismus Spencers gab hierzu den Anstoß. Wenn die Entwicklung der Rasse unabänderlich und notwendig nur durch die Vererbung bestimmt wird, wo bleibt dann noch Raum für die Erziehung? Dieser Skeptizismus fand seine Unterstützung durch Schopenhauer, der an der Hand von einigen Beispielen — Alexander VI und sein Sohn Cesare Borgia; Heinrich VIII. von England und seine Töchter Maria und Elisabeth u. a. — und in der Schrift über „die Freiheit des Willens" lehrte, daß jeder Mensch seinen angeborenen unveränderlichen intelligiblen Charakter habe, dessen empirische Seite sich in ebenso notwendigen Handlungen zeige. Von biologischer Seite — Darwin und Lamarck — ward das Fatum der Vererbung besonders scharf betont und die Kriminalistik — Broca und Lombroso — erhärtete an zahllosem Material die Theorie vom geborenen Verbrecher. Die Erziehung schien demnach zu vollster Bedeutungslosigkeit herabzusinken, wenn es nicht gelang, die verhängnisvolle Kette der Vererbung durch eine neue Macht zu durchbrechen, die die natürliche Entwicklung durch künstliche, neue Bahnen zu leiten imstande wäre. Diese Macht glaubt Guyau in der Suggestion gefunden zu haben, deren überraschende Wirkung durch die hypnotischen Erfolge zuerst bekannt wurde. Es ist Guyaus Verdienst, gerade diese Erfahrungen für die Erziehungstheorie nutzbar gemacht zu haben und, die beiden Extreme der Ohnmacht und Allmacht der Erziehung überwindend, auf diese Weise ihr ein sicheres Fundament gelegt zu haben.

Suggestion und Vererbung.

1. Die hypnotischen Erscheinungen und ihre Verwandschaft mit instinktiven Äußerungen.
2. Die verschiedenen Arten der Suggestion.
3. Die Suggestion als Hilfsmittel der Erziehung und zur Ergänzung der Vererbung.

I.

Im Zustande der Hypnose kann und hat man experimentell künstliche Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Wollungen erzeugt, die oft der Reactionsweise des normalen Menschen nicht entsprechen, ja sogar widersprechen. So hat man kalte Gegenstände warm empfinden lassen und Gegenstände auf einem Tische sehen lassen, die in Wirklichkeit nicht vorhanden waren. Durch ein Prisma erschienen diese Gegenstände sogar vervielfacht. Im Jahre 1862 machte Woodhouse Brain eine hysterische Dame durch einfache Suggestion unempfindlich gegen die Schmerzen einer Operation, und nach ihm ist häufig dasselbe mit Erfolg versucht worden. Bemerkt sei noch, daß diese Hypnose zufällig war. Eine Dame sollte operiert werden, doch die Sache verzögerte sich. Da die Dame sich schon kloroformiert glaubte, schlief sie ein und konnte ohne Betäubungsmittel operiert werden. Man kann ferner die sinnlosesten und sinnreichsten Handlungen von hypnotisierten Personen begehen lassen. Die mannigfachsten Gefühle des Mißtrauens und der Bewunderung, der Antipathie und Sympathie, der Furcht, der Hoffnungen usw. können künstlich hervorgerufen werden. Aus diesen Tatsachen, die seitdem noch beträchtlich vermehrt worden sind, glaubt Guyau die Möglichkeit erschließen zu können, auf rein suggestivem Wege Instinkte erzeugen und dadurch ein Gegengewicht gegen die Vererbung gewinnen zu können. Während auf natürlichem Wege irgend eine Empfindung oder ein Gefühl durch wiederholten Anreiz zur Gewohnheit oder gar zum Instinkte wird, um dann erst Bewußtseinselement zu werden, das in der Form des Begriffs der Reflexion zugängig wird, ist hier, bei der Suggestion, der Weg umgekehrt. Eine Vorstellung drängt sich von außen auf und erregt Empfindungen, Gefühle, Wollungen, die durch häufige Wiederholung der Vorstellung zur Gewohn-

heit und künstlichem Instinkt werden. In der Hypnose gelingt es sogar, sofort Wollungen von längerer Dauer zu erzeugen. „Jede Suggestion ist also in Wirklichkeit ein im Entstehen begriffener Instinkt, der durch den Hypnotiseur künstlich hervorgerufen wurde. Der Weg ist umgekehrt, doch das Ergebnis ist dasselbe.[1]) Die Hypnose bleibt immerhin ein Ausnahme-, ja sogar pathologischer Zustand, aus dem man nur mit Vorsicht generalisierende Folgerungen machen darf. Da jedoch das Mittel der Hypnose, die Suggestion, ganz normal ist, so ist man zu dem Schluß berechtigt, daß das, was in der Hypnose durch gesteigerte Intensität erreicht wird, die Erziehung durch andauernde und planmäßige Beeinflussung wird leisten können.

Eine Analogie, die A. Fouillée[2]) zwischen dem kindlichen geistigen Zustande und dem durch die Hypnose künstlich hervorgerufenen Zustand des Erwachsenen im Sinne Guyaus finden will, scheint uns nicht aus Guyaus Schriften hervorzugehn, auch sind wir mit Compayré der Meinung, daß eine solche Analogie unberechtigt ist. Wenn Fouillée darin das tertium comparationis sieht, daß Kind und Hypnotisierter im Vergleich zum Erwachsenen ein enges Bewußtsein haben, so muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Hypnotisierte nur ein künstlich verengtes Bewußtsein hat. Es bleibt gewiß nicht gleichgültig, daß der Hypnotisierte vor und nach der Hypnose wiederum ein normalweites Bewußtsein hat, das sich sogar während der Hypnose als Unterbewußtsein konstatieren läßt.[2]) Der einzige Schluß, den Guyau aus den Erfahrungen der Hypnose zu ziehen sich berechtigt glaubt, ist, daß es auf rein äußerem und künstlichem Wege möglich ist, Instinkte zu suggerieren, die charakteristische Aehnlichkeiten mit natürlichen Instinkten aufweisen. Schon im Jahre 1883 weist Guyau[3]) auf die nahe Verwandschaft von Instinkt und künstlicher Suggestion hin. Diese zeigt sich schon in der Art und Weise, wie der Hypnotisierte die Eingebung auszuführen sucht. Er sträubt sich anfänglich entschieden gegen das Aufgegebene; Unentschlossenheit kennzeichnet sein Gesicht; doch plötzlich tritt ein Spannen der Gesichtsmuskeln ein; an Stelle der Schlaffheit tritt charaktervolle Festigkeit. Nehmen wir noch die Vernunfterwägungen hinzu, die diesen Kampf begleiten, so wird sich kaum die Aehnlichkeit mit Erscheinungen des täglichen Lebens verleugnen lassen. Auch die neuesten Forscher bestätigen diese Aehnlichkeit. So sagt A. Moll[4]) ausdrücklich, daß „viele Symptome der Hypnose sich oft spontan im gewöhnlichen Leben darbieten, oder, was dasselbe ist, daß das gewöhnliche Leben oft Erscheinungen zeigt, die wir in der Hypnose wiederfinden. Die Hypnose, oder wenigstens zahlreiche hypnotische Zustände sind nur ein Mittel, sicherer und leichter Symptome hervorzubringen, die sonst nicht leicht auftreten, weil die notwendigen

1) Guyau: Ed. et. Hér. S. 4.
2) A. Foullée: La Morale, l' Art et La Religion D' après Guyau. 6. Aufl. Paris 06. S. 220.
vergl. Delbaufs Versuch bei Guyau: Ed. et Hér. S. 4/5 und A. Moll: Der Hypnotismus, 3. verm. Aufl., Berlin 95. S. 126.
3) Besprechung eines Artikels von Richet: La Personalité daus le Somnambulisme. Revue philos. 1883 Bd. 1. S. 235 ff.
4) A. Moll: Der Hypnotismus S. 213.

günstigen Bedingungen sich nicht immer zusammenfinden".[5]) Wie der Instinkt sich als elementarste und innerste Regung der Persönlichkeit durchzusetzen sucht und sich auch durchsetzt, wenn nicht andersgeartete, stärkere Neigungen sich ihm entgegensetzen würden, so wohnt auch den künstlich suggerierten Wollungen jene instinktive Neigung, sich als freies Betätigen der ureigentlichen Persönlichkeit zu geben, inne. Hierbei kommt es häufig zu den seltsamsten Begründungen sinnlosester Handlungen seitens der Hypnotisierten. Moll[6]) gibt ein sehr interessantes Beispiel an. Er führt aus: „Ich sage einer hypnotisierten Frau: „Nach dem Erwachen werden Sie das Buch vom Tische nehmen und auf das Bücherregal legen". Sie erwacht und tut, was ich befohlen habe. Auf meine Frage, was sie eben getan habe, gibt sie an, daß sie das Buch vom Tische auf das Regal gelegt habe. Nach der Ursache dieser Handlung gefragt, erwidert sie: „Ich liebe es nicht, wenn alles so unordentlich ist, das Buch gehört in das Regal und deshalb habe ich es dorthin gelegt." Ich gebe ihr in einer neuen Hypnose ein, das Buch nach dem Erwachen vom Bücherregal wegzunehmen und auf den Tisch zu legen; auch diese Suggestion wird ausgeführt. Auf eine Frage nach dem Motiv der Handlung gibt die Person schließlich an: „Es trieb mich etwas dazu, ich mußte es weglegen." Guyau[6]) meint sogar, daß der natürliche Instinkt nichts anderes sei, als eine Art vererbter Suggestion. Wenn wir die Stimme unseres Gefühls zu vernehmen glauben, so hören wir das Nachklingen einer in uns fortgepflanzten Erbschaft aus fernsten Zeiten und, durch seine Kraft überwältigt, lokalisieren wir es in unserem eignen Ich. Das Bewußtsein moralischer Verpflichtung erscheint uns als Ergebnis komplizierter, bewußter, moralischer Wollungen und harmonischer, höherer Neigungen und daher unvergleichbar mit den von außen oktroierten Instinkten, die die Hypnose künstlich hervorruft. Doch, wenn man bedenkt, daß lange bevor das reflektierende Bewußtsein die moralische Verpflichtung sanktioniert, diese als Instinkt „in der dunklen, unbewußten Tiefe des Wesens, oder, wenn man es lieber will, in der Sphäre des spontanen und synthetischen Bewußtseins wirksam ist,"[7]) so wird man es nicht für ausgeschlossen erklären können, daß man durch fortgesetztes, systematisches Suggerieren wird Tendenzen erzeugen können, die sich durch Intensität, Dauer und Umfang dem Bewußtsein als moralische Verpflichtung aufdrängen würden. Damit aber soll keineswegs der Erziehung empfohlen werden, die Hypnose in den Dienst ihrer Ideale zu stellen. Wie Fouillée[8]) mit Recht zur Abwehr einer oberflächlichen Kritik bemerkt, würde Guyau es vorziehen, ein Kind träge zu lassen, bevor er es auf die Gefahr hin, nervös zu werden, von seinem Fehler heilen sollte.

II.

Während die physiologische oder nervöse Suggestion, die Hypnose, nur ein Ausnahmezustand gesteigerter, dem Umfang nach beschränkter und

5) A. Moll: Der Hypnotismus S. 126.
6) Guyau: Ed. et Hér. S. 4.
7) M. Guyau: Esqu. d'une Morale S. 116.
8) A. Fouillée: La Morale, L'A. et la Rel. d'apr. G. S. 221.

durch Hilfsmittel angeregter Aktivität ist, ist die rein physiologische, moralische und soziale Suggestion durchaus normal und häufig. Wir stehen sogar ständig unter dem suggestiven Einfluß, der uns umgebenden Personen und Dinge, wenn wir uns dieser Einflüsse auch wegen der geringen Intensität und großen Mannigfaltigkeit nicht bewußt werden. Dazu kommt noch, daß diese Suggestionen frei von jenen groben Erschütterungen sind, die die Hypnose oft begleiten. Die Suggestibilität verschiedener Personen ist verschieden, doch sie ist nichtsdestoweniger allgemein und durchgehend und bildet daher, wen sie systematisch angeregt und gepflegt wird, eine vorzügliche Unterstützung oder ein geeignetes Gegenmittel der vererbten Tendenzen und Dispositionen. Flaubert[9]) nannte das Leben eine „fortlaufende Erziehung" und es verdankt diese Fähigkeit seiner Eigenschaft als „balance de suggestions réciproques".[10]) Eine andere Art phychomotorischer Suggestion erwähnen Richet und Féré. Wenn man einer Person längere Zeit eine bestimmte Bewegung vormacht, so hat sie bald die Empfindung, daß auch sie diese Bewegung ausführe und nach geraumer Zeit wird sie dieselbe tatsächlich ausführen. Jede ständige Beobachtung ist eine Art Suggestion, die, wenn nicht hemmende Einflüsse dazwischen treten, zu entsprechenden Handlungen führt. Hierfür zwei Beispiele. A. Vaginski[11]) berichtet: „Ein $10^1/_2$jähriges Mädchen hat vor 4 Wochen ein Kind gesehen, welches am ganzen Körper, besonders in den Armen, Zuckungen hatte; seit 3 Wochen haben bei dem Mädchen ähnliche Zuckungen begonnen, die stets in der Zunahme sind. Das Kind ist gut entwickelt und gut genährt. Es treten auch im Krankenhause zeitweilig Zuckungen in beiden Armen auf, die indes auf Zureden und ernste Vermahnungen nachlassen. Die Erscheinungen verschwinden schon nach einigen Tagen und das Kind kann als geheilt entlassen werden. Hier wäre die Frage, ob es sich nicht doch um Simulation handelte, wohl aufzuwerfen; indes machte das Kind nicht den Eindruck, bewußt zu täuschen, vielmehr scheinen die aus dem Imitationstrieb erwachsenen Zuckkrämpfe unter dem Einfluß der Krankenpflege beseitigt worden zu sein." Guyau[12]) erzählt folgendes Selberlebnis: „Ein 13jähriges Mädchen hatte in einem Roman von Jules Verne gelesen, daß die sehr anmutige Heldin recht kleine Schritte mache. Das junge Mädchen ahmte ihr nach und nun ist ihr „das kleine Schritte machen" so zur Gewohnheit geworden, daß sie es vielleicht nie wieder wird verlernen können." Aus meinem eigenen Leben möchte ich noch folgendes Beispiel anführen. Bei einem vorübergehenden Aufenthalt in Hamburg wurde mir die dortige Aussprache des „st" so stark suggeriert, daß ich mir diese Aussprache selbst in dem entgegengesetzt aussprechenden Milieu, wie Berlin, noch bis heute erhalten habe. Bekannt ist ferner der suggestive Einfluß von Verbrechen und Selbstmord. Man sagt sogar, daß sie „ansteckend" seien. Auch den Einfluß, den autoritative Persönlichkeiten ausüben, danken sie der Suggestion. Der Gehorsam, den man ihnen leistet,

9) Guyau: Ed. et Hér. S. 8.
10) Guyau: ibidem S. 9.
11) A. Vaginski: Die Impressionabilität unter dem Einfluß des Milieus. Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge. Berlin 06. S. 19.
12) Guyau: Esqu. d'une Morale S. 116.

ist eine siegreich durchgeführte Suggestion. Die Gläubigkeit ihrer Anhänger, die stark betonte Geste und der ausdrucksvolle Ton der Sprache machen hier die Suggestion so eindringlich. Eine starke Ueberzeugung aber strebt darnach, sich äußerlich zu realisieren und aus der Anpassung des Fühlens und Handelns entsteht rückwirkend wiederum eine Stärkung der Suggestion. Sogar noch über das Individuum hinaus, in der Umgebung, ist eine feste Ueberzeugung wirksam; sie propagiert sich nicht nur, sie will auch von anderen sich propagiert wissen. „Der Einfluß, den man auf die Gläubigkeit und das Handeln anderer ausübt, wächst im Maße der eigenen Ueberzeugung und aktiven Energie.“[13])

Wenn die suggestiven Einflüsse nicht mehr durch das Gesamtbewußtsein begrenzt und kontrolliert werden, dann kommt es zu Erscheinungen, wie die der fixen Idee. Nach den bisherigen Ausführungen können wir unter Suggestion im weitesten Sinne die Umwandlung eines passiven Charakters durch einen aktiven, sodaß der letztere die Ueberzeugung, den Willen und das Handeln des ersteren leitet, verstehen.

Die Mittel der Suggestion sind das Wort und die Gebärde. Das Wort ist das natürliche Produkt der menschlichen Intelligenz.

Bei den primitiven Sprachen entspricht jedem Worte ein ganz bestimmtes Gefühl; das Wort ist das erste Stadium der Realisation seines Inhalts; es ist aber gleichzeitig eine Suggestion für den anderen, eine Aufforderung zur Realisation. Jedes Wort einer Autorität ist schon beinahe eine Vorschrift. Der Professor X erklärt eine Speise für wenig vorteilhaft; diese Erklärung ist nicht nur für die meisten Menschen ein Faktum, sondern dieses Faktum spricht, fordert auf oder verbietet. Manche Worte jedoch sind nur von allgemeiner suggestiver Wirkung; ihr Inhalt hat seinen spezifischen Eigenwert eingebüßt. Einem Hypnotisierten wurde der Diebstahl eines Löffels aufgegeben; er streckt die Hand aus und ergreift eine auf dem Tische stehende Uhr. Hier war das Stehlen die Hauptsache, der Gegenstand erschien gleichgültig.[14]) Dr. Bernheim hatte einem Klienten suggeriert, daß es im Zimmer nach Eau de Cologne röche; der Klient empfand auch einen Geruch, doch erklärte er, daß es verbrannter Essig wäre.[14]) Auch hier wirkt eine spezielle Suggestion wiederum allgemein.

Vor allem ist Vertrauen und Gläubigkeit an die Worte des Suggerierenden nötig, um überzeugend zu wirken. Ein zaghafter Ton und ein eingeschobenes „wenn“ machen die Suggestion schon sehr zweifelhaft. Die Suggestion wird natürlich um so wirksamer sein, je mehr sie in der Richtung einer festgefaßten Meinung oder Erwartung liegt. In diesem Falle ergänzen sich die Suggestion und der Bewußtseinsinhalt.

III.

Der Berliner Kinderarzt A. Baginski[15]) charakterisiert die kindliche Psyche zusammenfassend dahin, daß das Kind sich kennzeichne:

---

13) Guyau: Ed. et Hér. S. 12.
14) Guyau: Ed. et Hér. S. 14.
15) A. Baginski: Die Impressionabilität der Kinder in W. Stern: Beiträge zur Psychologie der Aussage. 1. Folge.

1. durch eine sehr rege und ausgezeichnete Verquickung der somatischen, also physischen Vorgänge mit den psychischen der Vorstellungen, Gefühle und Empfindungen;
2. daß alle Vorstellungen und Begriffe lockerer sind, und alle Associationen durch neue Wahrnehmungen und Eindrücke auf's leichteste beeinflußt werden;
3. die Triebe der Nachahmung und der Betätigung der Funktionen recht stark entwickelt sind und
4. reine Phantasievorstellungen sogar für Wirklichkeit gehalten werden.

Nimmt man nun noch hinzu, daß physisch das Gehirn noch nicht vollständig ausgebildet ist, denn die markhaltigen Fasern entwickeln sich erst ganz allmählich; ferner daß die Hemmungsfasern und Hemmungscentren noch im Aufbau begriffen sind, so versteht man recht wohl, daß die Seelenvorgänge des Kindes noch wenig gesichert und solid sind, die Associationsreihen sehr verschwommen und die Sinnes- und Erinnerungsbilder sehr wenig ausgeprägt sind. Was alles die Phatasietätigkeit hervorbringt, das findet nur wenig Hemmung durch entgegenstehende Vorstellungen und bildet die Basis der Gläubigkeit des kindlichen Gemüts an Vorstellungen, die dem durch zahlreiche Wirklichkeitseindrücke schon stark disponierten Bewußtsein des Erwachsenen fast unverständlich ist. Doch diese Eigentümlichkeit des kindlichen Gemüts ist gleichzeitig die Ursache der leichten Beeinflußbarkeit des Kindes durch Suggestion. „Alle Kinder können und zwar mit Leichtigkeit hypnotisiert werden",[16]) sagt Guyau. Die Kinderkriminalistik weist zahlreiches Material auf, aus dem die leichte Suggestibilität und Autosuggestion der kindlichen Phantasie hervorgeht. Ein Kind, das die Schule geschwänzt hat, fällt ins Wasser und erzählt mit voller Ueberzeugung ein erdachtes Attentat.[17]) Es wäre verfehlt, hier von heuchlerischer Ueberzeugung und Lüge aus Furcht vor Strafe zu sprechen. Das mag die Veranlassung gewesen sein, doch das Kind hat das längst vergessen und ist von der Wahrheit seiner selbst erdichteten Fabel überzeugt. Von juridischer und pädagogischer Seite wird häufig vor den Kinderaussagen gewarnt; ein etwas schroffes Ausfragen des Richters läßt Kinder Dinge gestehen oder aussagen, die sie weder getan noch erlebt haben. Die moderne experimentelle Psychologie hat den wissenschaftlichen, zahlenmäßigen Nachweis für die leichte Suggestibilität von Schulkindern gebracht. So hat Marx Lobsien[18]) die Suggerierbarkeit von Geschmack und Geruch bei Kindern untersucht und konstatiert, daß diese sich dem Alter umgekehrt proportional steigert. Die einzelnen Altersstufen (9—10; 10—11; 11—12; 12—13 Jahre) verhielten sich wie 59 : 57 : 39 : 37. In dem höheren Alter war also die Suggerierbarkeit um 20% etwa geringer. Auch Rosa Oppenheimer[19]) kam bei Gesichtseindrücken zu demselben Resultat. Sie zeigte

16) Guyau: Ed. et Hér. S. 16.
17) Guyau; ibid. S. 16 Anmerk. 1.
18) M. Lobsien: Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern in W. Stern: Beiträge zur Psychologie der Aussage 2. Folge 2. Heft S. 49.
19) Rosa Oppenheimer: Ueber die Erziehbarkeit der Aussage in W. Stern: B. z. Ps. der Auss. 2. F. 2. H.

Kindern ein Bild; es war ein Fluß mit Fischereibetrieb am Ufer, und es erwies sich, daß während bei einfachem Bericht unter 90 Versuchen 49 mal absolute Sicherheit und Genauigkeit vorhanden war, beim Verhör mit Suggestivfragen die Genauigkeit um 37% sich verminderte.

O. Kossog[19]) fand sogar unter 440 Versuchen 283⅓ gelungene Suggestionen, also nur 35% Sicherheit. Allerdings lagen bei seinen Versuchen die Verhältnisse für Suggestionen besonders günstig. Die Kinder waren noch sehr jung und während der ganzen Schulzeit von demselben Lehrer unterrichtet worden.

In allen diesen Fällen handelt es sich keineswegs um die Erregung hypnotischer Zustände, sondern um jene in der Stille wirkende Suggestion von Person zu Person, jene unwillkürliche Beeinflussung, zumal von autorativer Seite, deren Wichtigkeit für die Erziehung Guyau besonders stark unterstrich.

Wenn das Kind leicht Suggestionen zugängig ist und an ihre Wirklichkeit glaubt, warum soll man nicht diese Eigentümlichkeit zu Gunsten fruchtbarer und vorteilhafter Vorstellungen ausnutzen? Guyau deckt hier der Erziehung eine Quelle von unschätzbarem Werte auf. Wenn es schon genügt, dem Kinde die feste Ueberzeugung einzuflößen, daß es eine ideale oder moralische Forderung erfüllen kann und daher muß, damit er sie erfülle, sobald sie nicht allzusehr die kindliche Energie anstrengt, so kann man einer moralischen Erziehung mit großen Hoffnungen entgegensehen. Der Wille zum Guten und die Widerstandskraft gegen das Böse sind im kindlichen Geiste gesichert, wenn es in sich die Kraft zum Guten ebenso fühlt, wie es sich unfähig hält, dem Bösen nachzugeben. Die Zufälligkeiten der impulsiven Natur des Kindes und die geringe Beständigkeit derselben machen es ganz besonderserwünscht, neben dem Kraftbewußtsein des Guten die Abscheu vor dem Bösen als Hemmungsvorstellung des s. g. Gewissens zu entwickeln und zu kräftigen.

Der Wille zum Guten ist nicht allzuschwer zu erwecken. Manchmal genügt es, ein Kind wissen zu lassen, daß man diese oder jene gute Eigenschaft bei ihm vermutet, um es zu veranlassen, diese gute Meinung zu rechtfertigen. Diese Erfahrung ist wohl von den meisten Erziehern gemacht und aus eigner Lehrpraxis ist mir ein besonders eklatanter Fall in Erinnerung. Ich weilte während der Ferien in meiner Heimatstadt H. und wurde von dem mir befreundeten Direktor einer Knabenmittelschule gebeten, vertretungsweise ein Vierteljahr lang den französischen Unterricht in einer der Untertertia entsprechenden Klasse zu übernehmen. Unter den Schülern befand sich auch ein Knabe mit ständig ungenügender Leistung; Fleiß und Begabung waren unter dem Durchschnitt. In einer der ersten Stunden konnte ich mich denn auch von der Trägheit und Unaufmerksamkeit des Burschen überzeugen. Ohne seine schlechte Leistung weiter zu beachten, ließ ich einen andern Schüler fortfahren. Nach der Stunde rief ich den schlechten Schüler zu mir; zeigte ihm, was er leisten könne und stellte ihm in Aussicht, ihn in den nächsten wiederum zu fragen. Ich wartete nicht lange und schon nach 2 Tagen konnte ich mich über

19) O. Kossog: Suggestion einfacher Sinneswahrnehmungen bei Schulkindern in W. Stern: B. z. P. d. A., 2. Folge 3. Heft S. 105 ff.

eine fast gute Leistung freuen. Nun war das Eis der Gleichgültigkeit gebrochen. Der Junge wußte, daß auch er etwas leisten könne und diese suggerierte Ueberzeugung bewährte sich so gut, daß der Schüler am Ende des Vierteljahrs nicht nur im Französischen, sondern auch in Deutsch und Mathemathik genügende Leistungen aufwies. Nur der ist ein guter Pädagoge, der Vertrauen zu den Tugenden seiner Zöglinge hat, ist eine der Grundlehren Guyauscher Pädagogik. Doch dieses uneingeschränkte Vertrauen kann bei nicht genügender Beaufsichtigung der einzelnen Schüler, besonders bei größeren Klassen, zu dem verderblichsten Mißbrauch verleiten, so werden einige Praktiker nicht ohne Berechtigung sagen. Für Internate bezeugt der berühmte englische Erzieher Matthew Arnold, wie vorzüglich Kinder in sie gehegtes Vertrauen zu würdigen wissen. In seiner Erziehungsanstalt machte er das Lügen dadurch unmöglich, daß er den Schülern alles glaubte. Aeußerst verderblich aber wirkt eine schlechte Meinung, (von) die man über einen Zögling hat. Wenn man einem Hypnotisierten suggeriert, daß er ein Schwein sei, so wälzt er sich auf dem Boden und beginnt zu grunzen", sagt Guyau[20]) zwar etwas sehr drastisch, doch in tiefer pädagogischer Einsicht. Auch nach der Seite des Lasters rechtfertigen oft genug Zöglinge die Erwartungen des Erziehers, während eine gute Meinung das umgekehrte erreicht hätte. Die Kriminalistik lehrt an vielen Beispielen, wie schlechte Meinungen den letzten Kern des Willens zum Guten verderben. Wenn man einen leichten Verbrecher wie einen schweren behandelt, so wird er leicht ein solcher. Umgekehrt werden langjährige Sträflinge dndurch, daß man ihnen Liebe und Achtung erweist, der menschlichen Gesellschaft wiedergewonnen.

Ein zum 10. Mal wegen Diebstahls bestrafter Mann wird durch den freundlichen Händedruck seines Advokaten zu sittlicher Einkehr bewogen und das Ergebnis ist eine dauernde Besserung.[21]) Die öffentliche Meinung und Achtung ist ein Hauptwächter der öffentlichen Sittlichkeit. Ein öffentlich Geächteter wird leicht zum Verbrecher. In Einzelhaft befindliche Verbrecher wiesen nach einer belgischen Statistik nur 2 % Rückfälle auf, bei Massenhaft konstatierte man deren 70 %.[22]) Was das öffentliche Leben für den Erwachsenen ist, sind Familie, Schule und Anstalt für den Zögling. Aus diesen Erwägungen heraus warnt Guyau, einem Kinde zu sagen, Du bist träge oder schlecht; du wirst es nie zu etwas bringen. Jedes Wort ist eine suggestive Aufforderung, und man kann nie wissen, wie weit es wirksam ist. In Ergänzung zu Guyau sei bemerkt, daß es auch eine pädagogisch außerordentlich wirksame Zweifelsäußerung gibt, die aber durch Form, Ton und Geberde die Oppositionsstimmung „nun grade" hervorruft und besonders bei Knaben erfolgreich angewandt werden kann, bei denen ein ermunterndes Vertrauen kaum zum Ziele führen würde.

Versöhnlichkeit ist eine Tugend, die Guyau wegen ihrer suggestiven Kraft besonders den elterlichen Erziehern ans Herz legt. Das Kind wurde ausgescholten; durch das Weinen sind die Augen gerötet. Dann spricht die Mutter: Komm, liebes Kind, wir wollen die geröteten Augen

---

20) Guyau: Ed. et Hér. S. 18.
21) Guyau: Ed. et Hér. S. 18.
22) Guyau: ibid. S. 19 Anm. 1.

ein wenig mit Wasser kühlen.[23]) Auf diese Weise werden das Schmollen und Trotzen, diese unliebsamen Folgen der Strafe, die viel häufiger beim Kinde als die Reue sind, vermieden, und sollte die Strafe auch bald vergessen sein, so ist etwas viel besseres, Liebe und Dankbarkeit, gewonnen. Leicht ist man geneigt, hinter den kindlichen Verfehlungen Absicht und Lasterhaftigkeit zu argwöhnen; doch ein „du hast das nicht gewollt; denke daran, wohin das hätte führen können; beinahe hätte dich die schlechte Laune wieder besiegt", erweckt vielmehr Vertrauen zu sich, Freude am Guten und Abscheu vor dem Schlechten, als die eindringlichste Kapuzinade. So empfehlenswert es ist, Kindern ihre guten Neigungen zum Bewußtsein zu bringen, so gefährlich ist es, sie durch Hinweis auf ihre Schwächen und Untugenden in der Konservierung derselben zu unterstützen.[24]) Vorwurf und Strafen können manchmal Mittel sein, um den Willen zum Guten zu festigen, sie dürfen aber nie dem auch noch so gerechten Zorn entspringen. „Il faut plutôt suggérer que reprocher".[25]) Gefühle sind viel zu kompliziert, um sie durch einen Vorwurf auszumerzen. Drum hat der Erzieher herzlich wenig getan, wenn er Vorwurf auf Vorwurf häuft. Verständnis für seine Aufgabe, Mut zur Ausführung und siegreiches Selbstbewußtsein, wenn sie gelöst ist, das sind die Etappen, die ein guter Erzieher seinen Zögling durchlaufen lassen wird. Um das Vertrauen zu den eignen Fähigkeiten und Sicherheit in der Verwendung derselben zu erlangen, sind selbständig zu lösende Aufgaben dem Zögling zu stellen. Doch stelle man nicht zu hohe Ansprüche, damit der Mißerfolg nicht entmutige und Unlust und Arbeitsscheu errege. Der Vater von Pascal, so erzählt Frau Périer, richtete seine Aufgaben stets so ein, daß sein Sohn „toujours audessus de sa besogne" war.[26])

Der Mensch ist das komplizierteste Wesen, das wir kennen. Mannigfaltige Beziehungen verknüpfen ihn mit der Umwelt und dem ganzen Universum. In dieser Mannigfaltigkeit liegt gleichzeitig Abhängigkeit von Anderen und Solidarität mit den Interessen anderer. Diese Tatsache ist von ungeheurer suggestiver Bedeutung für die moralische Erziehung. Es gilt sie zum Bewußtsein zu bringen und dem Zöglinge einzuprägen, daß „derjenige Mensch der beste ist, der sich seiner Solidarität mit seinen Nebenmenschen und der ganzen Welt am deutlichsten bewußt ist."[27])

Die Suggestion ist neben der äußeren Gewöhnung und Einübung das Hauptmittel zur Bildung des Willens. Die versuchenden Anreize der Instinkte werden durch suggestives Gehorchen von Vorschriften, Beeinflußbarkeit durch Beispiele und Anspornbarkeit durch Handlungen und Ideale erfolgreich gemäßigt, erbliche Belastung ausgeglichen und vererbte gute Gewohnheiten gefestigt. Besonders suggestiv wirkt ein fester und energischer Charakter auf Kinder wohltuend. Kinder haben, wie ihnen körperliche Stärke imponiert, auch Vorliebe für Festigkeit. Wo sie solche sehen, wird der Wunsch, sie auch zu besitzen, wach, und sie ahmen das Beispiel nach.

---

23) Guyau: Ed. et Hér. S. 24.
24) Guyau: Ed. et Hér. S. 20.
25) Guyau: Ed. et Hér. S. 20.
26) Guyau: Ed. et Hér. S. 20.
27) Guyau: ibi dem. S. 23.

Kindern Festigkeit in der Wahrhaftigkeit und der Gerechtigkeit zeigen, heißt sie selbst stark gegen Lüge und Ungerechtigkeit machen. Doch die Charakterfestigkeit darf nicht in Tyrannei und Vernichtung des kindlichen Eigenwillens ausarten. Das Kind muß zwar lernen, sich dem Willen des Erziehers unterzuordnen, doch der Erzieher muß seinerseits nur eine Unterordnung verlangen, die zugleich Entfaltung und Kräftigung des sittlichen Willens ist, aber nicht Willkürherrschaft des Erwachsenen. Das Autoritätsgefühl besteht aus dem Gefühl liebevoller Zuneigung und moralischer Achtung, aus dem gewohnheitsmäßigen Unterwerfen und aus der Furcht. Furcht und Gewohnheit sind aber nur vorübergehend; sie wirken nur so lange, bis die analysierende Vernunft sie ihrer Kraft beraubt. Die liebevolle Zuneigung steigert sich jedoch mit zunehmender Vernunft. Ein liebendes Kind gehorcht aus keinem äußeren Zwange, sondern aus Liebe und Dankbarkeit.

Die Ausführungen Guyaus über Suggestionserscheinungen haben den alten Erfahrungssatz, daß erziehen, vorleben heißt, bestätigt und vielfach in origineller Weise ergänzt. Sie haben aber auch dargetan, daß es keineswegs unmöglich ist, der Vererbung korrigierend zu begegnen und sie sind damit wohl geeignet, das Vertrauen zur Erziehung wieder herzustellen. Jedoch muß hinzugefügt werden. So dankenswerte Anregungen Guyau dem Erzieher auf dem Gebiete suggestiver Beeinflussung gibt, so bedurfte es dieser Erfahrungen dennoch nicht, um der Erziehung gegenüber der Vererbung zu ihrem Rechte zu verhelfen. So groß auch immer der perseverierende Einfluß vererbter Eigentümlichkeiten sein mag, so bleibt doch stets der Erziehung die Aufgabe, die ihr keine biologische Erkenntnis wird rauben können, die vererbten Kräfte nutzbringend auszubilden und in den Dienst sittlicher Zwecke zu stellen.

Die moralische Erziehung.

I. Die Lebensanschauung Guyaus.
II. Die psychologisch-ethischen Grundlagen einer Pädagogik.
    Das moralische Bewußtsein.
    Entwicklung und Charakteristik.
    Anteil von Vererbung und Erziehung an dem moralischen Bewußtsein.
III. Die Moralunterweisung.
    Weltlicher Moralunterricht.
    Religionsunterricht.
    Bürgerkunde.
IV. Disziplin und Strafe.

Das Leben mit seiner größten Intensität und seiner weitesten Expansion bestimmt den Zweck bewußter Handlungen und ist gleichzeitig die Ursache unbewußter Betätigungen. Von dem ersten Zittern des Embryo bis zu dem letzten Zucken des Greises hat jede Bewegung ihre Ursache in der Entwicklung des Lebens. Diese universelle Ursache unseres Handelns ist gleichzeitig wiederum seine Wirkung und sein Zweck.[1]) Diejenige Moral, die sich einzig und allein auf die gegebenen Tatsachen stützen will, wird als Ideal Erhaltung und Erweiterung des Lebens aufstellen. Die mit Hinsicht auf dieses Ideal gewonnenen Normen würden den tiefsten Lebensgesetzen identisch sein und zugleich Allgemeinbedeutung für alle Lebewesen haben; sie wäre eine Hygiene des Körpers, Gemüts und Verstandes. Unter Erweiterung der Lebensintensität ist Erweiterung der Aktivität, der Lebensbetätigung zu verstehen. Handeln bedeutet Leben, je mehr man wirksam ist, desto mehr verstärkt man die Intensität des Lebens; Untätigkeit und Trägheit sind dagegen die schlimmsten Laster. Denken und Lieben würden deswegen zwei Ideale menschlicher Betätigung sein, weil sie ein Maximum der Aktivität darstellen. In einem Sinne haben Hedonisten und Utilitarier Recht, wenn sie als höchste Lebensnorm die geringste Menge Leids und die größte Freudenfülle aufstellen; nämlich insofern, als die Freudenvermehrung eine Lebenssteigerung bedeutet, Leid aber die Aktivität

1) Guyau: Esqu. S. 87.

hemmt. Aber sie vergessen, daß die Freude nur eine Begleit- und Folgeerscheinung ist, man lebt nicht, um sich zu freuen, sondern eine gesunde und zuträgliche Lebensbetätigung löst Freudegefühle aus. Freude und Genuß sind nicht das erste; dieses bleibt immer die Funktion, d. h. das Leben. Unter den vielen Handlungen des Menschen sind gewiß auch manche, die direkt auf Erlangung von Freude gerichtet sind; doch der weit größere Teil entspringt einem notwendigen Lebens- und Betätigungsdrange. Es gibt zwei verschiedene Arten von Freuden, Freuden am Genusse und am Handeln. Die ersteren, wie essen, trinken, schlafen usw. sind nur lebenserhaltende Betätigungen. Zugeben muß man jedoch den Hedonisten, daß wir von unseren Funktionen kein Bewußtsein hätten, wenn sie uns nicht Lust und Unlust verschaffen würden; diese Gefühle der Annehmlichkeit und Unannehmlichkeit bilden vielmehr die Ursache jeglichen Bewußtseins; eine Handlung entspringt zunächst dem eminenten Lebensbetätigungsdrange und geht mit Hülfe des Gefühls in die Sphäre des Bewußtseins über. Die Moral befindet sich nunmehr auf der Schwelle beider Gebiete, der instinktartigen, dumpf und unklar unterbewußten Handlungen einerseits und der bewußten, verstandesmäßigen, begrifflichen Erfassung und überlegten Willenshandlung andererseits. Die bisherige Psychologie und Moral hat sich zu sehr auf die Bewußtseinsphänomene beschränkt, die moderne Wissenschaft wird auch dem Unterbewußtsein Interesse entgegenbringen müssen. Dieses ist das positive Fundament der Moralwissenschaft; es enthält alles, was das Leben aus sich heraus begehrt.[2]) Der Ueberbau und die Krönung dagegen ist Aufgabe der metaphysischen Spekulation, die Guyau keineswegs ablehnt; vorausgesetzt, daß sie sich als das gibt, was sie ist, reine Spekulation.[3]) Der Mensch ist ein Freund der Spekulation. Dort, wo die Gewißheit aufhört, setzt er keineswegs seinem Denken und Handeln die Schranke; er begibt sich vielmehr in das vage Reich der Hypothese, und Wille und Handlungen stellen sich in den Dienst und unter die Botmäßigkeit des spekulierenden Geistes.[4]) Doch nicht nur Abenteuerlust treibt den Geist, den Boden positiver Realität zu verlassen. Der Mensch will sein Handeln begründen, besonders wenn es über den Rahmen des Alltäglichen hinausgeht; er will es vor sich selbst rechtfertigen durch die Hoffnung , einem objektiven Ideal genügt zu haben. Doch diese Gründe liegen jenseits der Erfahrung, sie sind gleichsam im Urgrund aller Dinge, alles Seins und Werdens eingebettet, und die metaphysische Spekulation ist der einzige Hoffnungsstrahl, der in dieses dunkle, heißersehnte Reich der Erkenntnis hineinleuchtet.[6]) Diesem Fundamentalbedürfnis entsprang alle religiös-mystische und philosophisch-transzendentale Spekulation; doch die Ergebnisse der einen sind widerspruchsvoll, die der andern einseitig materialistisch oder idealistisch. Guyau sieht die Weltentwicklung in einer großen monistischen Conzeption; aber sein Monismus ist weder mystisch noch transzendent, er ist immanent und naturalistisch. Die Welt ist ein einziges Werden; es gibt weder zwei verschiedene Naturen, noch zwei Entwicklungen, sondern nur eine, deren Geschichte zugleich die des ganzen Uni-

2) Guyau: Esqu. d'une Mor. S. 88.
3) Guyau: ibid. S. 83. 4) ibid. S. 250.
5) Guyau: Esqu. S. 162.

versums ist.[6]) Also nur Naturidentität und Gleichartigkeit aller Wesen behauptet diese Hypothese, die zwar nicht wissenschaftlich begründet werden kann, aber doch wenigstens nicht der Wissenschaft widerspricht. Sie stellt das höchste Bemühen des individuellen Lebens dar, das Geheimnis des universellen Lebens zu erfassen und sich mit dem Ganzen durch die Idee des Ganzen zu verbinden. Diese Idee des Ganzen aber ist die Sozialabilität, die von den höchsten Gesetzen der Welt bis zu ihren letzten Elementen hinuntersteigt; die Ursache und Ziel ebenso in sich begreift wie Zeit und Raum.[7]) Diese immanente Sozialabilität ist der Sinn alles Werdens. Der soziale Wille, der uns persönlich belebt, ist nur ein Teil jenes universellen Willens, der das Ziel der Evolution ist und der seinen höchsten moralischen und metaphysischen Ausdruck in einer „heiligen Liga aller höheren Wesen der Erde und des Universums zur Verwirklichung des Guten" findet. In dieser metaphysischen Conzeption findet das moralische Bewußtsein die Rechtfertigung seines Handelns als einen Teil der Erfüllung der großen Aufgabe, in die alles Werden mündet.[8])

II.

Vererbung und Erziehung rufen in gleicher Weise Triebkräfte hervor; schaffen Dispositionen, die bei geeigneter Gelegenheit sich zu verwirklichen streben. Eine Triebkraft ist nicht ein äußerer Antrieb, sondern eine innere Fähigkeit, eine Vollendung des Angepaßtseins an ein bestimmtes Milieu oder der Abstimmung auf eine bestimmte Handlung; sie ist ein beendetes Stadium fortgesetzten, gewohnheitsmäßigen sich Anpassens.

Das Individuum und die Rasse haben sich so sehr bestimmten Bedingungen assimiliert, daß sich die den Bedingungen entsprechenden Eigenheiten zu Charakterzügen verfestigt haben. Die Triebkraft stellt demnach das Resultat vorangegangener Wirkungen und Rückwirkungen dar, gleichsam ein Kapitel potentieller Energie, die gegebenen Falls sich ohne weiteres in lebendig wirksame Kraft umsetzen kann. Bei den elementarsten Gebilden gibt es nur Bewegungs- und Veränderungsursachen, die außerhalb ihrer liegen. Eine Kugel verändert ihren Zustand nur durch eine äußere Ursache; bei dem Uhrwerk haben wir schon eine im Werke selbst sich selbst regulierende Kraft, die die Bewegung hervorruft. Was hier der Uhrmacher durch den künstlichen Mechanismus an Treibkraft erzeugt, das bildet sich bei Organismen als Triebkraft, als ein Prinzip inneren sich betätigenden Wollens in bestimmter Richtung und auf bestimmte Weise. Diesem Prinzipe, das wir Gewohnheit nennen, entsprechen Fähigkeiten zu bestimmter Reaktionsweise nicht nur, sondern auch mit dem deutlichen Drange, sich zu realisieren. Durch Generationen hindurch vererbte Gewohnheiten werden zu Rasseninstinkten.

Die Anpassung und ihre Vollendung, die Gewohnheit, kann nun zwiefach vor sich gehen. Sie kann eine rein passive Beeinflussung durch

6) Guyau: L' Irreligion de l'Avenier. 13. Aufl. Paris 09. S. 437.
7) A. Foullée: La morale usw. S. 198.
8) Guyau: L' Irrel. usw. S. 440.

ein anderes Mittel sein; eine Pflanze wird auf diese Weise von den klimatischen Verhältnissen modifiziert. Sie kann aber auch ein passives Anpassen an eine ebenfalls aktive Variable sein. So paßt sich der Mensch an sein soziales Milieu an. Im letzteren Falle nennen wir die Anpassung Erziehung. Bei der ersteren, passiven Anpassung haben wir es mit einem einmaligen abgeschlossenen Prozeß zu tun, dessen Ergebnis eben die entgültige Modifizierung des angepaßten Wesens ist. Die letztere Anpassung, die Erziehung, ist aber ein endloser Prozeß der Wechselbeziehung, der immer neue Energien freilegt und neue Triebkräfte ins Leben ruft. Jede neue Triebkraft verändert aber die Gesamtlage derartig, daß jede Mechanisierung oder Automatisierung unmöglich gemacht wird. Jedes organische Wesen benutzt diese Fähigkeit, sich zu gewöhnen; die Reflexbewegung ist der primitive Ausdruck dafür; denn jeder Fähigkeit zu Reflexbewegungen muß die Konsolidierung zu bestimmten Gewohnheiten vorangegangen sein. Eine gehinderte Reflexbewegung ruft in dem Organismus einen Bewußtseinszustand mit dem begleitenden Gefühlston des Schmerzes hervor. Das Bewußtsein dokumentiert die solidarische Zusammengehörigkeit der einzelnen Atome des Organismus. Der Schmerz setzt alle zur Verfügung stehenden Kräfte zu seiner Beseitigung in Bewegung. Mehrere Einzelbewußtseine werden zu einem Gesamtbewußtsein. Aus den zahlreichen gehemmten Reflexen entstehen ebensoviele Anpassungstendenzen, die sich schließlich zu einer beständigen Anpassungstendenz verdichten und diese konstante Anpassungsfähigkeit bildet die Grundlage von Intellekt und Wille. Die Intellektuelle und moralische Tätigkeit des Menschen setzt schon eine umfassendere Menge von Anpassungsmöglichkeiten voraus, sodaß eine Auswahl möglich wird. Die intellektuelle und moralische Willensbetätigung ist reduzierbar auf eine Gewöhnung in einer allgemeinen Richtung mit charakteristischer leichter Veränderlichkeit durch ein Milieu. So erklärt sich z. B. das Wohlgefallen, das wir an der Ordnung haben, aus dem Behagen und der Leichtigkeit, die uns wiederholte Bewegungen, z. B. der Retina, oder auch wiederholte Handlungen bereiten, und diese Behaglichkeit und Leichtigkeit haben ihren Grund in der Gewöhnung. Auch für die Moral bilden Ordnung und Symmetrie die Grundlage. Unser primitives sittliches Gefühl ist gewissermaßen der Niederschlag widerstandsloser Widerholungen von bestimmten Handlungen unter bestimmten Umständen, ausgeführt von bestimmten Gruppen oder Personen; das, was man für gut und schön hält, ist häufig nur das, an das man sich gewöhnt hat. Was jedoch in der Vergangenheit zur Gewohnheit geworden ist, das gibt für die Zukunft die Richtschnur des Handelns. Tritt zu einem solchen System von der Gewohnheit gerichteter Handlungen das Bewußtsein, so entsteht ein aktives und bestimmendes Gefühl, das Guyau mit sentiment-force bezeichnet. Jede Gewohnheit strebt danach, ein solches sentiment-force und damit zu einer erzieherisch wirksamen Macht zu werden; sie ist die Norm des primitiven Lebens; sie gibt den Dingen ihre Form und ist das immanente Gesetz des Handelns.[9]) Dieser normierende Charakter der Gewohnheit zeigt sich ganz besonders in der Bildung des Ritus, der

9) Guyau: Ed. et Hér. S. 53 ff.

bei den primitiven Völkern nicht nur religiöse Heiligkeit, sondern auch sittliche Autorität besitzt. Dasselbe gewissenhafte Festhalten an äußere Formen kennzeichnet auch das Kind. Guyau spielte eines Tages mit seinem $1^1/_2$ bis 2jährigen Kinde, während er im Lehnstuhl saß; als er später das Spiel fortsetzen will, ruht das Kind nicht eher, bis er sich wieder in denselben Lehnstuhl gesetzt hatte.[10]) Auch daß die Kinder die Milch in demselben Becher und von derselben Person gereicht haben wollen, läßt sich leicht beobachten. Manchmal nimmt die Gewohnheit den Charakter von Instinkten an. So wißbegierig Kinder auch sein mögen, so knüpfen sie ihr Wissen dennoch immer an die nämliche Form, in der sie es zuerst erfahren haben. Diese Tendenz ist so stark, daß es ihnen nur schwer gelingt, Inhalt und Form von einander getrennt zu halten. Die Pädagogik wird hier der kindlichen Natur gerecht, wenn sie die didaktische Regel des alten Ratichius „eins oft wiederholt" noch dahin ergänzt „eins oft in derselben Form wiederholt". Die Gewohnheit kann nun Anlaß zu einem Augenblicksimpuls geben oder auch den Gesamthabitus so beeinflussen, daß er sich dauernd in die Richtung der Neugewöhnung wirksam einstellt. Der erstere ist natürlich von weit geringerer Bedeutung für die Erziehung, obwohl sich besonders auf moralischem Gebiete Gefühle der Liebe, der Scham, der Dankbarkeit, des Muts usw., obwohl impulsiv, so doch recht energisch entladen. Vererbte Gewohnheiten, aber auch erworbene verfestigen sich oft zu Dauerimpulsen. Diese dann entstehende Neigung trotz innerer und äußerer Widerstände dauernd in derselben Richtung wirksam zu sein, nennt Guyau: obsession.

Eine höhere Form des sentiment-force ist die idée-force; sie stellt den Prozeß dar, der zugleich Wille und Willensobjekt umfaßt. Unter Wille ist nach Guyau nicht eine substantielle Kraft, „ein isoliertes, starres Wirklichkeitsklötzchen", wie Paulsen launig bemerkt, sondern die Vorstellung eines Obsiegens einer bestimmten Tendenz im Kampfe widerstreitender Tendenzen noch bevor diese Tendenz in Aktion getreten ist, zu verstehen. Ein solches Willensexperiment stellt z. B. das Verhalten der buddhistischen Mönche dar, die ein ihnen unerlaubtes Gelüste nach einem schönen Körper durch die Vorstellung dieses Körpers als Leichnam bekämpfen; oder auch das Verhalten von Kindern, sich die Annäherung an eine glänzende Flamme durch die Vorstellung des schmerzlichen Brennens zu verbieten. Soweit ein Mensch derartiger Willensprozesse fähig ist, ist er erziehbar. Nach dieser Auffassung des Willens als eines aktiven Prozesses kann natürlich auch die Freiheit des Willens nur noch als Befreiung des Willens, also auch als ein Prozeß aufgefaßt werden. Psychologisch ist der Wille völlig determiniert, nur subjektiv ethisch fühlt er sich frei. Die Motive des Handelns sind gesetzlich wie Stoß und Fall; doch diese Motive sind nicht unabwendbar, sie können durch Gegenmotive aufgehoben werden. „Der Wille geht nicht von der Freiheit aus, er geht zur Freiheit hin; er befindet sich zu ihr, mathematisch gesprochen, in asymptotischer Annäherung.[11]) Die Freiheit ist nur eine Freiheit der Ueberlegung; sie ist die Fähigkeit, die beeinflussenden Motive zu erkennen

10) Guyau: L' Irrel. etc. S. 92.
11) A. Riehl: Zur Einführung in die Philosophie. S. 194.

und durch die Vorstellung der vermeintlich stärksten und fruchtbarsten Motive, das Obsiegen derselben zu befördern. Je klarer und einsichtiger die Vorstellungen eines Menschen sind, d. h. je vernünftiger er ist, desto mehr ist er befähigt, frei zu handeln, d. h. fruchtbare Motive zum Siege zu verhelfen. Das subjektive Bewußtsein einer Freiheit ist jedoch eine Täuschung. Ein in einem großen Glasgefäß eingeschlossener Fisch, der eine Zeit lang durch Leckerbissen in der Mitte des Gefäßes festgehalten wäre, würde sich, wenn er über seinen Zustand Aufschluß geben könnte, für frei halten.[12]) Wir sind in einer ähnlichen Lage. Wir fühlen nicht die Fesseln unserer Beweggründe und daher glauben wir uns frei. Von außen her lassen sich die Beweggründe wegen ihrer unendlichen Zahl und Veränderlichkeit nicht beobachten und im Innern sind uns die stärksten Motive immer die wünschenswertesten; wir können also nur wünschen, was wir vollführen wollen; da wir eigentlich nur das wünschen, was wir vollführen müssen. Auf diese Weise kommt die Illusion zustande.

Doch die Willenshandlung ist nicht nur die einfache Umwandlung eines Bewußtseinszustandes in einen andern; sie ist vielmehr die Resultierende aus all den bewußten und unbewußten Tendenzen, die das Individuum in einem gegebenen Augenblick ausmachen. Die Vorstellung aber, die auf die Vollführung einer Handlung drängt, an der unser Gesamthabitus partizipiert, muß von besonderer Stärke sein; sie muß die idée-force par exellence sein. Die subjektive Komponente dieser idée-force ist das Ich. Das Ich muß dementsprechend eine äußerst bewegliche Einheit sein, deren Konstanz nichts als eine permanente Suggestion ist. Unser Ich ist eigentlich niemals, es wird in einem fort, ohne je vollendet zu werden; das Leben als Betätigung des Ich ist ein fortwährendes Ent- und Umformen, ein Umlagern von einem Gleichgewichtszustand in einen andern. Wir bestehen in Wirklichkeit aus einer endlosen Anzahl von Ich; nur eine Täuschung spiegelt uns einen vorgestellten Durchschnittspunkt, einen momentanen Knotenpunkt als unser wahres Ich vor. Unser leibliches Ich scheint jedoch unsere Einheitlichkeit deutlich zu demonstrieren. Genau betrachtet ist aber auch unser Körper nur eine Summe von Wahrnehmungen und Empfindungen. Würden wir nicht die Tendenzen der Gewohnheit und der Kraftersparnis besitzen, durch die ein Wesen sich sowohl zu wiederholen und sein Dasein durch Vergangenheit und Zukunft zu vervielfachen strebt, so würde unser Ich in dem Prozeß sich abspielender, bewußter Aktionen und Reaktionen untergehen. Unser Ich begreift sich also als eine Idee, als eine Willensaufgabe, um uns in dem Flusse der Phänomene zu behaupten. Die vermeintliche Ruhe in diesem Prozesse ist nur ein vorübergehendes Gleichgewicht der Aktionstendenzen; jede Handlung aber die Störung des Gleichgewichts. Auch das Gesetz der Trägheit ist hier wirksam und äußert sich in dem unangenehmen Gefühl, das bei jeder Willenshandlung als Zerstörerin des vorigen Gleichgewichts überwunden werden muß. Soweit jede Willenshandlung eine Aufgabe ist, ist sie eine moralische Energie, der Beginn der Entwicklung des moralischen Bewußtseins. Diese elementare moralische Energie besteht darin, ein vor-

12) Guyau: Ed. et Hér. S. 45.

gestelltes Handeln oder auch nur ein Gefühl trotz der bewußten Anstrengung zu realisieren. So würde für einen in Trägheit erschlafften Türken die Reparatur seines Hauses schon ein primitives moralisches Verdienst sein, vorausgesetzt, daß ihn nicht ein dringendes Bedürfnis dazu zwänge. Doch diese Einschränkung muß noch gemacht werden; denn nicht überlegte und anstrengende Handlung ist schon die Erfüllung einer Idee. Wenn wir Hunger oder Durst haben, so befriedigen wir diese Bedürfnisse häufig unter großem Kraftaufwande und mit vieler Ueberlegung; doch wir erfüllen damit nur ein Bedürfnis, das sich unmittelbar aufdrängt. Das Gleichgewicht unseres Ich ist durch den durch die Nichtbefriedigung verursachten Schmerz schon gestört; der Stein gleichsam schon ins Rollen gebracht. Der moralische Impuls ist hier durch den Mechanismus der physiologischen Vorgänge und ihre unmittelbaren psychischen Folgen ersetzt worden. Die Handlung setzt ohne weiteres ein und folgt mechanisch wie Lachen und Weinen. Damit wir das Gefühl der inneren Anstrengung haben, muß sich das Bedürfnis möglichst wenig scharf und bestimmt abheben; es muß erst durch Reflexion ans Licht gebracht werden und Empfindung und Gefühl dafür abgestimmt werden.

Noch nach einer andern Seite hin bedarf das moralische oder Pflichtgefühl einer Abgrenzung. Jede moralische Handlung sollte unseren Wünschen entsprechen, doch nicht jede Wunscherfüllung ist eine moralische Handlung. Unsere Wünsche sind zwiefach gerichtet, auf einen Genuß oder eine Handlung. Nur bei der zweiten Gruppe ist unser Innenleben aktiv beteiligt; bei der ersten, die mehr auf Erlangung eines äußeren Etwas gerichtet ist, spielt unsere Seele eine passive Rolle. Der Wunsch nach Aktivität entbehrt auch nicht der aesthetischen Vorzüge, doch diese sind tiefer und ernster als die auf den Genuß gerichteten Wünsche. Der ernste Charakter einer Pflicht geht so weit, daß uns diese moralisch verdienstvoller erscheint, wenn sie schwieriger zu erfüllen ist. Darum hat man auch gesagt: „Sittlichen Willen haben heißt, die Kraft besitzen, in der Richtung des stärksten Widerstandes handeln zu können." Sicher ist allerdings, daß das Pflichtgefühl proportional dem moralischen Kraftgefühl wächst. Schwächliche Naturen haben am wenigsten Gewissensbisse; oder ihr Gewissen ist zu schwach, um auf ihr Handeln bessernd einzuwirken. Das moralische Gewissen ist nichts anderes als der Niederschlag der moralischen Kämpfe, die summierte Vorstellung des Könnens und Sollens. Die Grundlage aller moralischen Erziehung bildet die Erziehung zur moralischen Kraftfülle.

Nachdem wir so das Subjekt der Moral umschrieben haben, wenden wir uns zum Objekt. Doch auch hier nehmen wir unsern Ausgangspunkt beim Subjekte; da dieses sich sein Objekt selbst erschafft. Die Erhaltung des Lebens führt zu einem Uebermaß an Mitteln, die dieser Erhaltung dienen können. Dieser Ueberfluß treibt das Individuum über sich hinaus, um ihn für andere Organismen zu verwerten. Kinder, die ihre Kräfte für ihre eigene Entwicklung nötig haben, sind egoistisch; das Alter, das mit der Pubertät beginnt und sich durch Kraftfülle auszeichnet, ist altruistisch; der Greis schließlich wird wiederum egoistisch. Auf geistigem Gebiete zeigt sich dieses Nachaußendrängen der Fähigkeiten in den Werken von Denkern und Dichtern. Besonders aber die emotionelle Seite unseres Wesens

drängt auf Betätigung für und mit anderen. „Wir haben mehr Tränen als für unsere Leiden nötig wären und mehr Freude in Bereitschaft, als unser eigenes Glück rechtfertigen würde.“[13]) Die regelmäßige und solide Form der Betätigung ist die Arbeit. Sie wächst mit zunehmender Kultur an Bedeutung und Allgemeinheit. Die soziale Bedeutung der Arbeit beruht nun darauf, daß sie beide Tendenzen, die egoistische und altruistische vereint. Man arbeitet für sich und gleichzeitig für andere. Allmählich wird nicht allein die Arbeit für sich, sondern auch für andere zu einer inneren Notwendigkeit. Die innere Form, unter der diese Notwendigkeit auftritt, ist der Ehrgeiz, der durchaus nicht nur ein Bedürfnis nach Ehrung ist, sondern ein Drang nach Aeußerung in Taten und Worten, eine überschäumende kinetische Energie, um in einem physikalischen Bilde zu sprechen. Das Leben ist also doppelgestaltig. Erhalten und anpassen ist sein Inhalt wie Schöpfung und Ausbreitung. Das soziale Leben ist nicht eine Beschränkung des Individuums, sondern eine erwünschte, meistens sehr notwendige Erweiterung seiner.[14]) Doch auch zugegeben, daß das Leben sich nur dadurch erhält, daß es sich ausbreitet, so kann diese Ausbreitung mit und wider Willen anderer mit Vernichtung und Aufhülfe anderer geschehen; sie kann egoistischer Rigorismus und altruistische Aufopferung sein. Ein rigoroser Kampf richtet sich allerdings auf die Dauer selbst durch die durch den gegnerischen Widerstand unnütz verschwendeten Kräfte. Friedlicher Ausgleich und gesetzmäßige Abgrenzung der Lebensinteressen sind die Folgen nach außen hin und nach innen zu gewinnen die Sympathiegefühle die Oberhand, da sie sich fruchtbarer als die feindlichen Kampfgefühle erweisen.[15])

Es ist das Verdienst Kants, nachgewiesen zu haben, daß der moralische Impuls keineswegs der Ueberlegung über die wertvollsten Güter der Menschheit entspringt, sondern daß er spontan entspringt. Die Theorie des kategorischen Imperativs ist daher psychologisch richtig und tief erfaßt, aber es war unnötig, ihn als transzendental zu betrachten. Eine praktische und innere Notwendigkeit kann gleichzeitig eine mehr oder weniger instinktive und mechanische Notwendigkeit sein. Die psychologische Analyse ergibt, daß das Pflichtbewußtsein nur ein Gefühl inneren Könnens ist; sich zu etwas verpflichtet fühlen heißt , sich bewußt einer Erfüllung fähig fühlen. Das Pflichtgefühl ist weder Zwangs- noch Notwendigkeitsgefühl als Fähigkeitsbewußtsein eines Uebermaßes an Lebensgefühl, das sich zu betätigen wünscht. Das Pflichtgefühl wächst proportional dem Lebensgefühl. Je tiefere Kulturstufen der Menschen wir untersuchen, desto spärlicher sind auch die Pflichten, entsprechend den geringeren Fähigkeiten. Mit der Mannigfaltigkeit des intellektuellen Könnens tritt eine ebenso große Mannigfaltigkeit des Sollens ein. In derselben Weise in der das Können ein Sollen hervorruft, hat die geistige Erfassung einer Handlung eine motorische Kraft. Hier haben wir es wiederum mit dem Phänomen der idée-force zu tun. Handlung und Idee derselben sind nicht trennbar; eine Handlung zu verstehen heißt den ersten Schritt ihrer Ausführung tun. Es ist nur ein Weg: denken, fühlen, handeln; Gedanke und Handlung

13) Guyau: Esqu. S. 98.
14) Guyau: Esqu. S. 101.
15) Guyau: Ed. et. Hér. S. 101.

sind Anfangs- und Endglied derselben Kette. Derjenige, welcher nicht ausführt, was er denkt, denkt unvollständig. Konzentriertes Erfassen einer Handlung führt, wenn die Verwirklichung gehindert ist, zu dem Zwangsgefühl, die Handlung ausführen zu müssen.[16]) Die elementarsten idéesforce sind die des individuellen und sozialen Normaltypus. Beide Typen sind begrifflich nicht scharf umgrenzt, doch sie umfassen eine bestimmte Summe gewohnheitsmäßiger Aeußerungen des individuellen und sozialen Lebens. Trotz der großen Beweglichkeit unseres Organismus, suchen wir uns dennoch möglichst dem sozialen Milieu, seinen Ideen und Wertschätzungen anzugleichen. Der Mechanismus der Natur strebt danach Sozialwesen zu schaffen; aus dem Normaltypus wird der Moraltypus. Jeder will in seiner Umgebung sein Selbst, sein Fühlen, Denken und Handeln wiederfinden. Der Outsider ist nicht nur in den Augen anderer antisozial und daher unmoralisch, er ist auch zur Vereinsamung und damit zu moralischer Unfruchtbarkeit und Ohnmacht verdammt. Aber auch jeder Fortschritt bedeutet zunächst eine Störung des Gleichgewichts und der Normalität uud jeder Reformer wird daher sein Anti-Normbestreben oft genug mit sozialer und moralischer Verachtung büßen müssen; er leidet gleichsam, um die Schmerzen der Welt zu verringern; er ist der Sündenbock der menschlichen Gattung. Immer mehr aber nähern wir uns dem Zustande, wo Sozialnorm und Evolution gleichen Schritt halten werden. Das Individuum wird dann in sich die Gesamtheit lebendig fühlen und das Sozialbewußtsein wird nur eine Wiederspiegelung des Individualbewußtseins sein. Jede Störung des einen bedeutet eine Störung des anderen. So innig wird die Solidarität des Einzelnen und der Gesamtheit, daß jeder, der seine eigene Geschichte lebt, zugleich in sich das Leben des Universums pulsieren läßt.[17])

Un concours, un concert, telle est en moi la vie
Il est beau de sentir dans l'umineuse harmonie
Les êtres étonnés frémir à l'unisson,
Comme on voit s'agiter dans un même rayon
Des atomes dorés par la même lumière.
Je nem 'appartiens pas, car chaque être n'est rien
Sans tous, rien par lui seul; mais la nature entière
résonne dans chaque être, et sur son vaste sein
Nons sommes tous, unis, égaux et solidaires.
Je crois sentir la rose éclore dans mon coeur,
Avee le padillon je crois baiser la fleur.
Il n 'est peut-être pas de peines solitaires,
D'egoïstes plaisirs: tout se lie et se tient.
La peéne et le plaisircourent d'un être à l'autre.
Et le vôtre est le mien, et le mién est le vôtre,
Et je veux que le vôtre à vous tous soisle mien!
Que mon bonheur soit fait avec celui du monde
Et que je porte dans mon coeur dilaté,
En dût-il se briser, toute l'humanité! [17])

16) M. Guyau: Esqu. S. 105 ff.
17) Guyau: Ed. et Hér. S. 54 ff.
18) Guyau: Vers d' un philosophe 5. Aufl. Paris 06. S. 38,39.

so singt unser Dichter und Denker seinen Zukunftstraum. Nachdem durch den Normaltypus die Solidarität zwischen dem Individuum und der Gesellschaft einerseits und zwischen den Individuen unter sich andererseits angebahnt ist, ist die Möglichkeit gegeben, das Verhalten gegen andere ex analogia nach der eigenen Lebensführung zu regeln. Man schließt von sich, daß man den Hunger anderer wie den eigenen befriedigen kann, daß Verachtung den anderen ebenso kränkt wie ihn selbst usw. So begreift sich der Altruismus als Analogieschluß vom Egoismus. Jedes Bewußtsein einer solchen Analogie aber drängt zur entsprechenden Realisation durch die Tat. Den Ansporn zum Altruismus braucht man also nur in der Natur des Menschen selbst, nicht außerhalb seiner zu suchen. Da alles, was bewußt geworden ist, danach strebt normal zu werden, spielt das Bewußtsein eine korrigierende Rolle. Das Verpflichtungsgefühl einer Idee steigert sich mit ihrer Allgemeingültigkeit. Was universelle Anerkennung findet, bildet eine idée-force par exellence. Eine solche idée-force wäre z. B. „das Gute". Das Streben nach dem Guten scheint uns daher auch im höchsten Grade zu verpflichten.

Das Ideal der menschlichen Gattung und des Normaltypus ergaben sich als die ersten und fruchtbarsten Ideen des moralischen Bewußtseins. Sie muß man daher dem kindlichen Bewußtsein in erster Linie in typischen Vorbildern mit Anpassung an den geistigen Habitus des Kindes immer wieder vor Augen führen. Wie der Normaltypus der reifen Zivilisation erst ein Produkt einer langen Entwicklung ist, so muß man auch die Idealbilder des Kindes allmählig zivilisieren. Nachsicht gegen die Fehler ist aber um so mehr geboten, als Vererbung und Erziehungsfehler oft genug zu der Noch-Unvollkommenheit des Kindes hinzukommen.[19])

Wir haben bisher das moralische Bewußtsein aus methodischen Gründen aus dem Individuum allein heraus entstehen lassen. Nehmen wir nunmehr den sozialen Gesichtspunkt hinzu, so werden wir nicht nur die Richtung, in die uns unser moralisches Gefühl leitet, verstehen, sondern auch seinem innersten Charakter und das Geheimnis seiner Energie und vor allem den großen Anteil, den die Erziehung an seine Entwicklung nimmt. Der Begriff des Sozialen übernimmt hier die Vermittlerrolle zwischen der egoistischen und transzendentalen Moral; er legt die Motive des moralischen Handels ihrem dem Bewußtsein sich aufdrängenden Charakter gemäß jenseits des Interesses des Einzelnen, ohne sie an die Unbestimmtheit des Transzendenten oder Mystischen anzuknüpfen. Der Altruismus entsteht nicht nur als Analogie vom Egoismus, sondern durch die bewußte oder unbewußte Beeinflussung eines Lebens durch das andere bildet sich ein tiefes Solidaritätsgefühl als moralischer Ertrag; moralisch sich verpflichtet fühlen heißt hier, Verpflichtung gegen andere fühlen, sich mit ihren Interessen solidarisch fühlen. Im weiteren Sinne kann man sogar innerhalb des Individuums von Solidarität sprechen, insofern nämlich das Individuum, physiologisch als Zellengemeinschaft, psychologisch als Sammelbewußtsein, schon eine soziale Gemeinschaft bildet. Als Bindeglied der Solidarität haben wir schon oben die Arbeit erwähnt, wir fügen

19) Guyau: Ed. et Hér. S. 50 ff.

jetzt noch die s. g. höheren Vergnügen (Poesie, Malerei, Musik usw.) und das Mitleid hinzu. Während durch die ersteren eine soziale Idealgemeinschaft um so leichter sich bilden kann, als jene höheren Vergnügen den gemeinschaftlichen Genuß ohne wesentliche Benachteiligung des Individuums ermöglichen, findet das Mitleid an den vielen Leiden eine äußere Anregung, die stark genug ist, um die Schranke des Individuums zu überwinden.

Die Utilitaristen glaubten allerdings, jede altruistische Handlung auf ein egoistisches Motiv letzten Endes zurückführen zu können. Zur Erklärung der menschlichen Handlungen bedarf es keiner Hinzunahme einer Hypothese von einem Zustande der Uninteressiertheit. Selbst dort, wo der Mensch uninteressiert zu handeln glaubt, wo jeder Kalkul dem Bewußtsein fremd zu sein scheint, da hat die Natur für ihn gerechnet, die ihn, ohne daß er es merkt, sanft die Wege ihrer Berechnung führt. Doch diese Polemik gegen den Altruismus muß zugeben, daß es wenigstens ein subjektives altruisches Gefühl gibt. Die Hypothese einer im Geheimen leitenden, berechnenden Natur würde, selbst wenn sie nicht so problematisch wäre, den moralischen Wert subjektiven, altruistischen Bewußtseins nicht herabsetzen. Tatsache aber bleibt, daß der Mensch altruistisch fühlt, sich zu anderen hingezogen und für andere zu handeln sich verpflichtet fühlt. Schon seine individuelle Expansionstendenz heißt ihn, aus sich und über sich hinauszugehen; die soziale Gemeinschaft treibt ihn mit Hülfe eines neuen Elementes, nämlich durch den Einfluß der Idee bis zur Selbstentäußerung. Diese Entwicklung zum Altruismus in der Sozialgemeinschaft kann etwa so vor sich gehen: Ein Mensch nähert sich mir in liebenswürdiger Weise — der Zufall kann da häufig eine große Rolle spielen. Die Liebe scheint mir uninteressiert zu sein; ich will nicht hinter ihm zurückbleiben; ich suche ebenfalls liebenswürdig zu erscheinen. Aus dem Schein wird ein Sein; die uninteressierte Liebe wird zu einer moralischen idée-force. Doch diese Idee der Liebe kann nur durch Erziehung gewonnen werden. Von Natur auf ist das Kind egoistisch; es tut alles nur für seine eigenen Bedürfnisse, nichts für andere. Doch allmählich lernt es auf die vielen Beweise uninteressierter Liebeshandlungen zu reagieren. Das erste dankbare Lächeln des Kindes ist der Anfang vom Altruismus, noch sind Dankbarkeit und Zuneigung die Vermittler der Liebe; doch schließlich objektiviert sich diese und wird zu einem treibenden Agens, zu einer idée-force. Die Erziehung hat die Aufgabe, diese bewußte Evolution zu fördern; sie hat in dem Kinde das Interesse für andere zu wecken; seine Spiele und Vergnügen so zu wählen, daß es unbewußt zum Altruismus geleitet wird und das Gemeinschaftsgefühl zur Idee der Solidarität zu verfestigen.

Es wird wohl kaum zweifelhaft erscheinen, daß auch die Vererbung einen Anteil an der moralischen Entwicklung hat; weun auch diese erst das selbständige Ergebnis der höheren Fähigkeiten des Menschen ist und daher erst Produkt der Erziehung. So können wir moralische und unmoralische Tendenzen konstatieren. Darwin hat z. B. behauptet, daß das Furchtgefühl sich bei den Tieren vererbt. In nicht von Menschen bewohnten Gegenden zeigen die Tiere zunächst keine Furcht vor den Menschen; kommt aber der Mensch dorthin, so entwickelt sich dieses Furchtgefühl und nach einigen Generationen wird es sogar weiter vererbt. Es ist daher durch-

aus plausibel, daß auch die Vorstellung Mensch bei uns schon eine erbliche Gefühlsneigung des Vergnügens, eine Tendenz sich zu nähern, sich zu helfen und sich solidarisch zu fühlen, hervorrufen kann. Die Hülfeleistung, die wir, wenn ein Kind in Gefahr ist, oft fast instinktiv leisten, scheint darauf hinzuweisen. Auch die Atavismen der Kampfes- und der Abenteuerlust können als Beweis angeführt werden. Der Einfluß der Erziehung auf die psychische Entwicklung ist analog den permanenten Einflüssen von Klima, Luft und Bodenverhältnissen und Nahrungsmitteln. Sie ebnet ein moralisches Milieu und befördert die moralische Entfaltung. Ribot[21]) hat den Einfluß der Erziehung wesentlich einschränken wollen; sie kann wohl vorhandene Anlagen umformen und ausbilden; doch nicht schöpferisch den Charakter neu gestalten; dieser bleibt vielmehr wie ihn die Vererbung ursprünglich überlieferte. Als Beweis hierfür führt er die Entwicklung d'Alemberts an. Dieser wurde als Findelkind von der Witwe eines armen Glasers erzogen. Trotz der Hindernisse, die die Adoptivmutter, Kameraden und Lehrer ihm bereiteten, wurde er schon mit 24 Jahren Mitglied der Akademie der Wissenschaften. Doch dieser Fall beweist nur, daß die vererbten Fähigkeiten stark genug waren, um selbst sich gegen Widerstände zu behaupten. Bei der Unterscheidung zwischen Umformung, die man der Erziehung zutraut und Schöpfung, die man ihr abspricht, vergißt man jedoch, daß auch die Vererbung nicht im eigentlichen Sinne neu erschafft, sondern die oft erst durch die Erziehung gewonnenen Dispositionen anhäuft und festigt. Je erlesener diese dispositionelle Vererbung ist, desto hervorragender werden die sich aus ihnen entwickelnden Qualitäten durch die Erziehung gestalten können. Je intelligenter man von Natur auf ist, desto weiser und gelehrter kann man durch die Erziehung werden, je edelmütiger von Natur, desto heroischer durch Erziehung. Auch H. Spenzer[22]) verringert in einem Briefe an Stuart Mill den Einfluß der Erziehung bedeutend zu Gunsten der Vererbung. Der Glaube an die Wirkung intellektueller und moralischer Unterweisung gehört nach ihm in das Reich des Unglaubens; das treibende Agens des Handelns ist vielmehr die durch die Vererbung gefestigte Gewöhnung. Doch die englischen Psychologen und mit ihnen H. Spenzer haben ihre Beobachtungen über den Einfluß der Vererbung allzusehr auf Tiere beschränkt. Das mangelhaft ausgebildete geistige Leben der Tiere hat noch nicht die genügende Elastizität des schnellen Assimilierens; hier ist daher das instinktive und vererbte Reagieren auf eine beschränkte Anzahl von Reizen in einer bestimmten Weise ebenso notwendig als der Natur angepaßt. Doch der Mensch, dessen Impressionabilität unbegrenzt ist, macht den Einfluß der Vererbung immer geringer. In der sozialen Gemeinschaft werden die Verhältnisse und damit die Pflichten immer komplizierter, sodaß der Instinkt längst nicht mehr genügen würde. Dieser gibt nur noch allgemeine Tendenzen, die dann die Erziehung mit Details ausfüllt. Das moralische Gesetzbuch vererben wir nicht, sondern nur eine Anzahl vager moralischer Gefühle, die sich durch Erziehung und Milieu zu moralischen Normen verdichten. Dagegen sprechen auch nicht die Beispiele vererbter Leidenschaften und Laster, die man vielfach konsta-

21) Guyau: Ed. et. Hér. S. 55ff.
22) M. Guyau: La Morale anglaise. 5. Ausg. Paris 04. Seite 326.

tiert hat, und die besonders von Vertretern des Fatums der Vererbung zitiert werden. So führt Schopenhauer [23]) das Beispiel eines schottischen Mädchens an, dessen Vater als Straßenräuber und Menschenfresser verbrannt und das, obwohl es vom 1. Lebensjahre ab unter normalen Menschen aufwuchs, doch mit zunehmendem Alter dieselbe Gier nach Menschenfleisch entwickelte und daher lebendig vergraben wurde. Ferner weist er[24]) auf die Charakterähnlichkeit von Alexander VI. mit seinem Sohne Cesare Borgia, Heinrich XIII. mit seinen Töchtern Maria und Elisabeth hin. Nero[25]), obwohl von Seneca erzogen und scheinbar tugendhaft, zeigte sich dennoch als echter Sohn des grausamen Domitian. Selbst Guyau[26]) erwähnt die bekannte Familie Yuke, deren Ahnherr ein Trunkenbold war, und die in 75 Jahren 200 Diebe und Mörder, 284 Schwachsinnige und 90 Prostituierte unter ihren Mitgliedern aufwies. Doch, während bei dem letzten Falle der Einfluß des Milieus ein sehr bedeutender war und dieser Einfluß zusammen mit einer sehr mangelhaften Erziehung auch bei den übrigen nicht gänzlich auszuschalten ist, so handelt es sich hier außerdem meistens um instinktive Ausbrüche aus dem Stadium der Vormenschlichkeit, die an Heftigkeit und Plötzlichkeit dem tierischen Instinkte ähnlich sind, doch sie erlauben durchaus keinen Rückschluß auf normale Vererbung bestimmter normaler Gefühle; sie sind wie bei dem „geborenen Verbrecher" meistens Abnormitäten, die häufig rein physisch bedingt sind. Von der Vererbung bestimmter moralischer Gefühle kann man ebensowenig sprechen, wie man auch nicht mit der Kenntnis bestimmter geometrischer Lehrsätze geboren wird und keine bestimmte musikalische Melodie mit auf die Welt bringt. Damit will aber Guyau keineswegs leugnen, daß Vertrautheit durch Generationen hindurch eine dispositionelle Vererbung wahrscheinlich macht. So wird es viele Kinder geben, die gute Anlage für Sympathiegefühle mitbringen, andere wieder solche für heroische; wie es ferner auch mathematische und philologische Begabung geben mag. Doch diese Tendenzen sind sehr allgemein und oft wenig ausgeprägt. Der innere Aus- und Umbau bleibt jedoch der Erziehung überlassen. In einem treffenden Bilde sagt Guyau:[27]) „Viele Dinge sind von vornherein unserem Gehirn eingeschrieben; man muß nur verstehen, sie zu entziffern, das Milieu, die Erziehung, Verhältnisse und der Zufall sind unsere Lehrmeister. Doch man darf nicht säumen, sie zu entziffern, sonst graben sich bald neue Schriftzeichen ein; neue Linien durchkreuzen die alten, bedecken sie und entziehen sie unseren Blicken. Wieviel Dinge in uns sind auf diese Weise für immer ausgelöscht, wieviel Neigungen für immer eingeschlafen, um nie mehr zu erwachen!" Doch das eigentliche Gebiet der Erziehung bleibt die moralische Bildung. Von Natur aus kann man gut, milde, großmütig usw. sein, doch um moralisch zu sein, bedarf man der Intelligenz Mit ihrer Hülfe allein kann man sich einen idealen Zweck setzen und seine Verwirklichung sich als Pflicht auferlegen. Diese Tendenz des Lebens, zu schaffen und zu stärken ist ureigenste Aufgabe der Erziehung, sie ist die

23) Schopenhauer: Sämtl. Werke. ed. von Grisebach. Bd. II S. 611.
24) ibidem 25) ibid. Bd. II S. 610.
26) Guyau: Ed. et Hér. S. 14.
27) Guyau: La Mor. angl. S. 331.

eigentliche „moralisatrice“ oder „démoralisatrice“. Aber auch die Tendenz des intensivsten und expansivsten Lebens erhält durch die Erziehung die Richtung auf die Betätigung höherer Fähigkeiten und die Hinleitung zum Altruismus.

Die moralische Verpflichtung liegt nach Guyau in dem moralischen Können. Aufgabe der Erziehung ist es nun, durch gute Gewohnheiten den Bestand des moralischen Könnens und damit des Sollens zu konservieren und zu vergrößern; sie hat ferner dem Zögling die Ueberzeugung dieses Könnens zu suggerieren, um durch Erhebung zum Bewußtsein seine Realisation zu befördern. Der menschliche Geist hat eine naturliche Tendenz, seinem Handeln Maximen zu unterstellen. Herbart macht mit Recht darauf aufmerksam, „daß die Menschen nicht immer ihren Maximen gemäß handeln, daß sie aber nie vergessen, ihrem Handeln Maximen zu unterstellen“ und er befürwortet daher in der moralischen Erziehung die Lenkung der Handlungen und überläßt es dem Zögling selbst, sich die Maxime zu bilden. Doch die Spontanität des Kindes, sich Gesetze und Maximen zu bilden. ist nicht zuverlässig; es ist daher gut, wo sie versagt, dem Kinde ein Gesetz aufzuerlegen, das es als gerecht und vernünftig anerkennen lernt und an dessen konsequente und ernste Durchführung es sich selbst zu den Tugenden der Konsequenz und Festigkeit erzieht.[28])

III.

Die moralische Erziehung besteht für Guyau darin, so wollen wir nunmehr zusammenfassen, in dem Geiste des Kindes die Vorstellung eines idealen Ichs so lebhaft zu erwecken, daß sie zur leitenden idée-force seines Verhaltens wird. Dieses ideale Ich ist aber gleichzeitig ein Normaltypus. Doch um dem Ideal des intensivsten und expansivsten Lebens gerecht zu werden, muß die Vorstellung des normalen Ichs zum sozialen Ich erweitert werden. Es muß dem Kinde eindringlich bewußt werden, daß die wahrhaft menschlichen Interessen und Sympathien seine eigenen sind, und ein inniges Gefühl der Liebe und Solidarität es an andere Wesen und an das Ganze knüpft.)[29])

Doch wenden wir uns nunmehr der Frage nach der Notwendigkeit einer moralischen Unterweisung zu. Eine interessante Statistik erwies, daß unter einer Anzahl von Verbrechern 61 % Analphabeten waren. Man glaubt daher durch Verallgemeinerung der Schulbildung das Verbrechertum verringern zu können. Man erreichte dadurch auch eine Verminderung der Analphabeten um 70 % bei den Verbrechern; doch sonstige moralische Rückwirkung hatte es kaum.

Parde glaubt in der höheren Bildung ein Mittel gegen das Verbrechertum zu sehen; doch er übersieht, daß der geringere Prozentsatz an Verbrechern bei den höher Gebildeten der sozialen und wirtschaftlich günstigeren Lage zu danken ist. Eine Verallgemeinerung der höheren Bildung würde die Moralstatistik nur wenig beeinflussen. Die höhere intel-

28) Guyau: Ed. et Hér. S. 71 ff.
29) Guyau: Ed. et Hér. S. 132/133.

lektuelle Bildung ist in den Händen eines moralisch minderwertigen Menschen nur eine um so fürchterlichere Waffe. Die alleinige Kenntnis positiver Tatsachen genügt nicht für die Erziehung; es muß noch eine moralische Ausbildung ergänzend hinzutreten. Der einseitig intellektuel geschulte Zögling läuft leicht Gefahr, vor den Widerständen des Lebens zum Verbrecher oder wenigstens Umstürzler zu werden.[30])

Umfang und Zweck der moralischen Erziehung hatten wir schon oben bestimmt. Man hat jedoch die religiöse Moral der rein menschlichen vorziehen wollen, weil der letzteren jener Nimbus, jenes Element fehlt, daß solch beherrschende Kraft über das Gemüt des Religiösen hat. Doch die reinste nnd idealste Moral bleibt immer die, die das Gute um des Guten Willen verlangt. Außerdem ist es ein Irrtum, zu glauben, daß man nicht auch die Masse mit dem Geiste interessenloser Moral erfüllen kann. Aber auch die utilitaristische Anschauung über die Moral kann nicht für die Erziehung verwendet werden. Schon Kant klagt, daß die Utilitarier mit ihrem Nützlichkeits- und Kleinigkeitssinn den Sinn für Moral verderben. Nicht die Nützlichkeit der Moral muß man die Kinder lehren, sondern ihre Schönheit und Würde, das Gute muß aus sich heraus und für sich wirksam gemacht werden. Der Moral Guyaus fehlt es aber keineswegs an der Gefühlswärme, die Herbarts Formalethik und auch Kants kategorischer Imperativ entbehren. Wie Guyaus Moral aus den Entwickelungstendenzen des Kindes heraus sich ergeben soll, so kann sie den anscheinend abstrakten Gegenstand durch anschauliches Anknüpfen an das eigne Erlebnis des Kindes, an seine eignen Intressen und Neigungen beleben und damit der moralischen Erziehung Anschaulichkeit und natürliche Eindringlichkeit verleihen.

Alle moralische Unterweisung war bis vor kurzem mit dem Religionsunterricht verknüpft. In den ältesten Zeiten erhält das Kind die nötige moralische und religiöse Ausbildung durch die Alten. Sobald man das Erziehungswesen öffentlich organisiert hat, ist die Religion Hauptunterrichtsgegenstand. Den Griechen und Römern, die keinen eigentlichen Priesterstand hatten, fehlte es an einem strengen religiösen Gedankensystem. Doch durch die Dichter Homer, Hesiod und Simonides und durch die Teilnahme am Gottesdienste wurden die religiösen Vorstellungen übermittelt. Im Mittelalter steht natürlich der Religionsunterricht, da die Erziehung für den geistlichen Stand und von Geistlichen organisiert war, im Mittelpunkte. Auch die Reformation änderte daran wenig. Als die Volksschule in eine Staatsschule umgewandelt wurde, behielt der Religionsunterricht seine Rolle bei. Erst die neuesten Zeiten haben den Religionsunterricht eingeschränkt.[31]) Im Jahre 1879 beginnt in Frankreich zuerst, dann aber auch in den übrigen Kulturländern eine Bewegung, die in Frankreich den Ausschluß der Religion aus dem öffentlichen Unterricht zur Folge hatte.[32])

Dieser kurze historische Ueberblick wird es verständlich machen, daß Guyau, dieser milde Evolutionist und genaue Kulturkenner, keine entschie-

30) Guyau: Ed. et. Hér. S. 129 ff.
31) P. Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterichtslehre. 2. Aufl. Leipzig 08. S. 405
32) A. Döring: Handbuch der menschl. und natürl. Sittenlehre. Stuttgart 99. S. 22.

dene Stellung zur Abschaffung des Religionsunterrichts einnimmt. Für ihn enthält die Religion einen mythischen, dogmatischen und moralischen Teil. Die beiden ersteren werden durch wissenschaftliche und philosophische Anschauungen verdrängt werden, und dadurch die Religion ihres religiösen Charakters entkleidet werden. Diesen gründlichen Prozeß sollte man beschleunigen, doch nicht durch plötzlichen Eingriff aufhalten. Dazu kommt noch, daß die Religion ein vorzügliches soziales Bindeglied, eine Vereinigungsmacht par exellence gegen anarchistische Individualisierungs- und Trennungstendenzen darstellt. Darum darf man den Religionen, die „in dem gegenwärtigen Zustande des menschlichen Geistes ihren Zweck haben", nicht den Krieg erklären.[33])

Ebensowenig wie religiöser Fanatismus darf atheistische Voreingenommenheit die Schule beherrschen. Um vor beiden Extremen behütet zu bleiben, muß die Schule der staatlichen Aufsicht nicht nur unterstellt werden, sondern Staatsschule werden. Der Staat hat darüber zu wachen, daß der kommenden Generation auch die gesamte Erbschaft an moralischem, wissenschaftlichem und künstlerischem Besitz zufällt. Durch Privatunternehmung würde die Schule zu leicht utilitarischer Engherzigkeit und materieller Interessiertheit ausgesetzt; auch die Kommune bietet nicht genügend Garantie der Solidität und ausreichenden Schutz gegen Ueberlieferung der Schule an religiöse Vereinigungen.

Soweit Guyau. Doch wir müssen einwenden, daß die Gefahren einer Kommunalverwaltung in fast demselben Maße bei der Staatsverwaltung bestehen; engherziger Patriotismus und geistliche Bevormundung treten auch oft genug in der staatlichen Verwaltung auf. Die Privatiniative einzelner Pädagogen zur Gründung und Reformierung von Unterrichtsanstalten ist aber nur zu begrüßen. Gewiß muß Solidität und Continuität in der Entwicklung der Schule gewahrt werden, doch eine Stagnation hat leicht Interessenlosigkeit und Pedantismus im Gefolge. Während Privatanstalten leichter ein reformierendes Experimentieren ermöglichen, ist ein Staatsbetrieb viel zu schwerfällig. Gerade aus der französischen Geschichte sollte Guyau den reformatorischen Rigorismus des Staates zur Zeit Napoleon I. und seine politische Interessiertheit zu Ungunsten einer gesunden Unterrichtsorganisation kennen. Den Staat den Wächter „der Unparteilichkeit und der Uninteressiertheit der Studien" zu nennen, klingt mit Hinsicht auf jene despotische und militärische Organisation der französischen Schule durch Napoleon beinahe wie Ironie.

Doch Guyau[34]) steht den Mängeln religiöser Erziehung durchaus nicht blind gegenüber; er betont vielmehr, daß die religiöse Erziehung viele Fehler und Gefahren in sich birgt. Ein Lehrinhalt, der dem Kinde als göttliche und unumstößliche Wahrheit trotz augenscheinlicher Widersprüche hingestellt und übermittelt wird, richtet sich vom pädagogischen Standpunkte aus von selbst. Der große Unterschied zwischen Religion und Wissenschaft besteht darin, daß diese die Wahrheit sucht, während jene sie schon gefunden zu haben glaubt; die moralische Unterweisung überzeugt und begründet; die Religion aber befiehlt und offenbart. Daher unterdrückt die religiöse

33) Guyau: Ed. et Hér. S. 135. 2 ibid. S. 136.
34) Guyau: L' Irrel. etc. S. 226 ff.

Erziehung die Selbstätigkeit des Denkens und Handelns und setzt an die Stelle wohltätigen Zweifels Unterwerfung unter Dogmen und Rechtgläubigkeit. Die Furcht vor der Strafe und der blinde Gehorsam drücken die Spontanität und die Kräftigung des moralischen Bewußtseins, das sich auf Vertrauen und Liebe aufbaut, herab. Gerade zu Guyaus Zeit begann der Streit um die Schule die Gemüter heftig zu erregen, und schon damals verlangten einige Freidenker, mit einem Federstrich alle Geistlichen aus den öffentlichen Schulen zu verdrängen. Doch wir sehen schon, daß Guyau sich gegen einen solchen Radikalismus wendet, und die spätere Zeit, die die Trennung von Staat und Kirche tatsächlich auch für die Schulen vollzog, hat ihm nicht ganz Unrecht geben können. Ein großer Freund des rein weltlichen Moralunterrichts, A. Döring,[35]) der Vorsitzende der Vereinigung für weltliche Schule und Moral, sagt: „Der Staat kann, auch wenn er wollte, nicht ohne weiteres von sich aus einen Ersatz für die sittlichen Wirkungen der Religion schaffen. Das Richtige muß schon in der Welt sein und in weitem Umfange die Gemüter für sich eingenommen haben, ehe dem Staate eine veränderte Stellung zur religiösen Moralbegründung zugemutet werden kann." Auch W. Münch[36]) kommt nach eingehender Prüfung des Pro und Contra des Religionsunterrichts zu der Ueberzeugung, daß die Abschaffung des Religionsunterrichts die jugendlichen Seelen Gefahren aussetzte, vor denen sie nur religiöser Idealismus bewahren könnte. „Wir müßten fürchten," so sagt er, „daß die reifende Jugend in den Bann inferiorer Anschauungen über ein so hochliegendes Gebiet gelangte. Es gilt ihre Begriffe auch auf diesem Gebiete zu läutern, ihnen die Probleme von der Höhe aus zu zeigen, die sie sonst nur meist aus der Niederung erblicken würden." Der historische Gesichtspunkt Guyaus und der ideelle Münchs verdienen gewiß weitgehende Berücksichtigung. Dennoch stellen aber gerade die inneren und äußeren Schwierigkeiten des Religionsunterrichtes den ideellen Erfolg desselben in Frage. Welcher Lehrinhalt soll in einer religiös gemischten Bevölkerung gewählt werden und bei einheitlicher Bevölkerung, welche Tendenz, die liberale oder die orthodoxe, soll bevorzugt werden?[37]) Ein oberflächlicher Kompromiß kann hier wenig nützen; da nicht die Uebermittelung von Kenntnissen erreicht werden soll, sondern das Kind in die Tiefe und den Geist der Konfession eingeführt werden soll und in ihm Vorstellungen wachgerufen werden sollen, die nicht ein allgemeines religiöses Gefühl, sondern das jener besonderen Konfession in seiner Seele erregen. Dazu kommt noch, daß es für freireligiöse Eltern eine Vergewaltigung ist, wenn sie gezwungen werden, ihren Kindern eine Religion lehren zu lassen, die ihren Anschauungen widerspricht und das Einvernehmen zwischen Schule und Elternhaus ernstlich stört. Für Guyau sollte aber dieser letzte Gesichtspunkt besonders wichtig sein; da er doch gerade gegenüber der Rousseauschen Zurückhaltung mit religiösen Anschauungen bei der Erziehung eines Kindes die „Pflicht des Vaters in der Familie, die ihn umgibt, denjenigen Ideen zum Siege zu verhelfen, von denen er selbst überzeugt ist,[37]) mit Nachdruck betont. Die angeführten

35) A. Döhring: Handbuch — — — S. 23.
36) W. Münch: Zukunftspädagogik S. 298.
37) Guyau: L' Irrel. usw. S. 238. 2) ibid. S. 239.

generelle Entscheidung unmöglich; sie machen diese vielmehr von den religiösen Ueberzeugungen des Milieus abhängig, in dem das Kind aufwächst.

Man hat vielfach vorgeschlagen, neben dem Moralunterricht einen Ueberblick über die Religionsgeschichte zu geben. Ein solcher Unterricht könnte jedoch nur dann heilsam sein, wenn der Inhalt der „heiligen Schrift" mit wissenschaftlicher Freiheit und in zweckdienlicher Auswahl vorgetragen werden kann, ohne daß der Protest der Geistlichen die jugendlichen Köpfe zu sehr in Verwirrung bringt. Auch dürfte sich ein solcher Ueberblick nicht auf die jüdische und christliche Religionsgeschichte beschränken. Es würde selbst für den moralisch-religiösen Gesichtskreis der Volksschüler von großer Wichtigkeit sein, außer von Moses und Christus, auch von den übrigen Großen der Menschheit, von Zoroaster, Buddha, Socrates, Platon, Aristoteles usw. etwas zu wissen. Bei einer Beschränkung auf Kerngedanken ließe sich ein solcher Kulturunterricht wohl durchführen[38])

Für die Universität aber verlangt Guyau die Ersetzung der theologischen Fakultät durch freie Lehrstühle für vergleichende Religionsgeschichte; die Universitätsbibliotheken müssen die kritische Forschung durch vollzähliges Büchermaterial unterstützen und ein Museum, das alle sichtbaren Ueberreste der religiösen Entwicklung enthielte, müßte den Gang der religiösen Kultur veranschaulichen.[40])

Im engen Zusammenhange mit der moralischen Unterweisung steht die bürgerliche oder politische Belehrung. Die Notwendigkeit einer solchen „Bürgerkunde" oder „staatsbürgerlichen Erziehung" ergibt sich von selbst aus den modernen staatsbürgerlichen Verhältnissen. Wenn der Staat es versäumt, für staatsbürgerliche Belehrung Sorge zu tragen, so werden die einzelnen Parteien eine voreingenommene Halbaufklärung geben, die dem Interesse der Gesamtheit sehr schädlich werden kann. In der Volksschule kann man nur allgemeine und unklare Vorstellungen über Verfassung, Gesetzgebung, politische Interessen, Pflichten und Rechte übermitteln; doch nach dem Eintritt ins Leben treten dem jungen Manne die politischen Verhältnisse so lebendig und verantwortungsreich entgegen, daß sich ein Unterricht über Bürgerkunde für junge Leute vollauf rechtfertigt.[41]) Die Militärzeit, die Guyau[42]) dafür in Aussicht nimmt, scheint uns jedoch viel weniger geeignet, als die Einführung der Bürgerkunde in den Fortbildungsschulunterricht, die man in Deutschland mit Erfolg vielfach durchgeführt hat. Der belgische staatsbürgerliche Unterricht, den Guyau[43]) erwähnt, legt zuviel Wert auf die Kenntnis von Zahlen und Daten; dagegen hat die staatsbürgerliche Erziehung in Kerschensteiner[44]) in München einen ebenso genialen Theoretiker als praktischen Organisator gefunden.

IV.

Rousseau wünscht zur Aufrechterhaltung der sittlichen Ordnung nur natürliche Strafen; auch H. Spencer stimmt dem zu und hat dafür den

38) Guyau: L' Irreligion . . . . S. 234.
40) „ „ . . . . . S. 236.
41) Guyau: Ed. et Hér. S. 144.
42) Guyau: ibid S. 144. 43) ibid. S. 145.
44) Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung.

Gründe für und gegen den Religionsunterricht in der Schule machen eine Terminus natural reactions geprägt. Doch wer jemals den Versuch machen wollte, dieses System natürlicher Strafen konsequent durchzuführen, der wird bald sehen, daß er damit leicht zu kurz kommen wird.[45]) Bei Kindern bedarf es, selbst wenn sie schon gesättigt sind, nur einer kleinen Anregung durch eine Lieblingsspeise, um eine Ueberladung mit gesundheitlich recht nachteiligen Folgen herbeizuführen. Erhitzte Kinder haben das Bedürfnis recht schnell kühles Wasser zu trinken. Soll man die Gesundheit des Kindes zu Schaden kommen lassen und sein Leben in Gefahr bringen oder ist es richtiger, durch ein Verbot oder durch eine Strafandrohung vorzubeugen? Ferner verfehlt die natürliche Strafe durchaus häufig ihren Zweck. Ein Kind ist, obwohl es lernen soll, auf den Spielplatz gegangen. Nach einiger Zeit ist es ermüdet; doch die Ermüdung ist doch keine Strafe für die Nichtbeachtung der mütterlichen Anweisung.[46]) Ein Schüler stört unter dem Amüsement der ganzen Klasse den Unterricht; wenn der Lehrer ihn nicht durch seine Autorität zur Ruhe bringt, so wird durch den Störenfried dauernde Unaufmerksamkeit hervorgerufen werden. Auch hier fehlt wiederum jede dem Vergehen adäquate natürliche Strafe.[47])

Der Mensch, der sich auf die natürliche Wirkung seiner Handlungen allein verläßt, sinkt auf die tierische Stufe zurück.

Wie soll nun die Schuldisziplin beschaffen sein? In der pädagogischen Welt haben wir sowohl Vertreter des rigorosesten Formalismus als der freiheitlichsten Anarchie. Für das Altertum war das Kind nur ein ungezügeltes Wesen, das möglichst bald in die Ordnung und Gesetzmäßigkeit des Erwachsenen hineingewöhnt werden müsse. Straffe Disziplin und strenge Zucht waren daher selbstverständlich. Auch das Mittelalter, mit seinem Glauben an die Sündhaftigkeit des Menschen im allgemeinen und die Unzulänglichkeit der kindlichen Natur im besonderen milderte keineswegs die Zucht. Von Rousseau an beginnt eine Periode der Wertschätzung der Kindesindividualität und des Zutrauens zu der Gediegenheit seiner Natur. Praktisch hat diese Bewertung der Kindesnatur seine Anwendung in dem Russen Tolstoj gefunden. Dieser so tätige Greis hat unter dem Namen Yasnaja Poliana sich eine Schule gegründet, in der vollständige Anarchie oder besser freie Selbstbestimmung der Kinder herrscht. Die Kinder kommen, wenn es ihnen beliebt, schwatzen und necken sich und ihre Lehrer; sind einige des Tobens müde, so scharen sie sich um den Lehrer, der ihnen zu lesen gibt und ihre Fragen beantwortet. Das Beispiel steckt an, und schließlich sitzt die ganze Gesellschaft und arbeitet. Es gibt weder Zwang noch Strafe. Wenn es dunkel wird und die Kinder müde sind, dann gehen sie heim; vergeblich würde sie der Lehrer zurückhalten. Der Versuch ist immerhin interessant und bestätigt nur die Erfahrung, daß ein kluges Abwarten und Sichentfaltenlassen oft viel bessere Früchte trägt, als ein ewiges Korrigieren und Disziplinieren. Doch, wer wie ein Tolstoj jegliche Disziplin ausschaltet, der muß zunächst eine solche Persönlichkeit wie Tolstoj selbst sein; dann aber verkennt er außer dem Charakter der

45) Guyau: Ed. et Hér. S. 137.
46) Guyau: ibid. S. 138.
47) Guyau: Ed. et Hér. S. 137.

Disziplin, die eine schulmäßige Gewöhnung des Zöglings an eine Welt ist, in der Gesetz und Recht, nicht aber Willkür und Laune herrschen soll. Auch die Mittel, die die Disziplin aufrecht erhalten sollen, vom Tadel bis zur Strafe haben neben ihrer Abschreckungswirkung den Erfolg, daß der Zögling sich an dem moralischen Urteil des Erziehers, das sich in ihnen ausdrückt, heranbildet.[48])

Unter den Strafen steht seit einiger Zeit die körperliche Züchtigung in dem Vordergrund der Diskussion. Die körperliche Züchtigung ist im wesentlichen Abschreckungsmittel. Schon Walter von der Vogelweide verneint ihren erzieherischen Wert in dem schönen Verslein:

Nieman kan mit gerten
kindes zucht beherten
den man z'eren bringen mac
dem ist ein Wort als ein slac
den man zeren bringen mac
kindes zucht beherten
nieman kan mit gerten.

Guyau ist der Ansicht, daß die körperliche Züchtigung bei ganz kleinen Kindern ein wichtiges Mittel ist, um das Gefühl für sittliche Autorität zu stärken; doch es darf niemals zu häufig angewandt werden und ihm nicht zuviel Bedeutung beigemessen werden, damit es nicht feige Furcht und Widerspenstigkeit aufziehe. Vor allem aber darf der Züchtende nicht brutal oder auffallend zornig strafen, damit nicht die Kinder gleiche Untugenden von ihm lernen. Ferner muß die Missetat gleich bestraft werden und irgend ein Zusammenhang zwischen Strafe und Vergehen bestehen, damit der Zögling jene auch als Folge von diesem erkenne. Man vergesse nicht, daß die Schulstrafe ein Analogon zur späteren gerichtlichen Strafe ist, und daher mit Ernst und Verantwortlichkeit gehandhabt werden muß, aber nicht blindlings, à tort et à travers, wie Guyau sagt. Guyau billigt den Sinn des Vorschlages von einem mittelfranzösischen Pädagogen, die Zöglinge von der Exekutivbehörde bestrafen zu lassen; hält diesen Weg nur für zu umständlich. Nicht die Schwere, sondern der Ausnahmezustand und die soziale Aechtung müssen bei der körperlichen Züchtigung wirksam sein; sie soll das moralische Bewußtsein mit aufbauen helfen, niemals es aber ersetzen.[49]) Ackermann[50]) jedoch will mit vielen anderen Pädagogen noch der körperlichen Züchtigung für die Schule eine andere Bedeutung beimessen, nämlich „als Vergeltung für einen Schmerz, den ein roher Bursche Menschen oder Tieren absichtlich zugefügt hat, auch bei Böswilligkeit und freventlicher Sachbeschädigung." Doch Ackermann gibt zu, daß der böse Wille, der sich bei diesen Vergehen äußert, durchaus nicht gebessert wird; es genügt ihm, daß „aus Furcht vor Wiederholung der Strafe" die Wiederholung der Missetat unterbleibt. Es scheint jedoch, daß hier die Abschreckung versagt, und so mancher Böswillige leicht die Prügel auf sich

48) Guyau: Ed. et. Hér. S. 137 ff.
49) Guyau: Ed. et Hér. S. 25 ff.
50) Ackermann: Schulstrafen in Reins „Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik Bd. 6 1899 S. 921.

nimmt; eine Ehrenkränkung ist sie ja nicht, der Schmerz ist vorübergehend und die Chance, nicht entdeckt zu werden, erhöht höchstens die Wollust zu zerstören und zu quälen. Derartige Burschen scheinen uns mehr einer fürsorglichen Beaufsichtigung zu bedürfen, um ihr gewissermaßen gefährliches Treiben zu verhindern. Ein von Liebe und Sanftmut getragenes erzieherisches Rettungswerk wird in vielen Fällen Erfolg haben, besonders, wenn der Gesamtgeist der Mitschüler genügend Abscheu gegen Rohheitsdelikte und Verantwortlichkeitsgefühl für Erhaltung des Schulinventars besitzt. Eine handgreifliche und fühlbare Zurechtweisung der Mitschüler, die von dem Geiste der ganzen Klasse getragen wird, ist oft sehr versittlichend und wird kaum in ein rohes Lynchsystem ausarten. Auch die Ohrfeige, die Richard Richter[51]) für keine körperliche Züchtigung gelten lassen will, sondern als „Ehrenstrafe", und die er besonders für schon ältere Schüler für das geeignete Mittel hält, um brevi manu Disziplinarfälle zu erledigen", als Vergeltung etwa von „Respektwidrigkeiten, Zungenausstrecken, Dummheiten hinter dem Rücken des Lehrers machen" usw. will uns für diese Zwecke nicht angepaßt erscheinen. Eine derartige Ohrfeige scheint mehr eine Entladung des Zornes zu sein, wird wenigsten von den Schülern immer als solche aufgefaßt, der Geschlagene hat immer die Lacher auf seiner Seite und um dieses Erfolges willen lohnt sich schon der geringe Schmerz. Außerdem legen der Mißbrauch des Ohrfeigens seitens cholerischer und sanguinischer Lehrer auch seine hygienische Gefährlichkeit die gänzliche Enthaltung nahe. Wir möchten daher noch nicht einmal mit A. Matthias die körperliche Züchtigung als ultima ratio paedagogorum bezeichnen, sondern dem Lehrer lieber die Rolle des Erziehers als des Zuchtmeisters zuweisen. Nur bei ganz kleinen Kindern kann die Körperstrafe ein „konstitutives Element des Gefühls für sittliche Autorität sein;", dort also nur kann sie Verwendung finden. Rohheiten muß man frühzeitig verhüten, nicht nachträglich festprügeln; die bloße Abschreckungsstrafe birgt die furchtbare sittliche Gefahr der Heuchelei und Raffiniertheit in sich.

51) A. Matthias; Praktische Pädagogik. S. 991 Anm. 1.

Die aesthetische Erziehung.

I. Die Phantasie des Kindes.
Charakteristik und Ausbildung.

II. Das Zeichnen.

III. Musik und Gesang.

Der Wert der Kunst besteht nach Guyau in ihrem sozialen Charakter und Zweck. Das Gefühl der Solidarität ist auch das Prinzip der aesthetischen Gemütsbewegung.[1]) Während Metaphysik und Moral die soziale Eintracht des Denkens und Wollens herbeiführen, ist die Aufgabe der Kunst, das große Gebäude sozialer Sympathie mit der Harmonie des Fühlens zu vollenden.[2]) „Die Kunst", sagt Guyau[3]), ist die Ausbreitung der Gesellschaft auf alle Wesen der Natur, auch auf die, die wir uns erhaben über unsere Natur denken und auf erdichtete, in menschlicher Phantasie entstandene Wesen." Diese hohe Bedeutung der Kunst sichert ihr auch einen Platz in der Erziehung. Kein Gebiet aber ist von jeher in den Schulen so vernachlässigt worden wie die aesthetische Ausbildung der Jugend. Abgesehen davon, daß diese Ausbildung einseitig literarischer Natur war, so beschränkte man sich hier auch noch häufig genug auf Daten und Namen, die von höchst sekundärer Bedeutung sind.[3])

Ein Hauptgebiet der aesthetischen Ausbildung ist das der Phantasie. Die Phantasie entwickelt eine zwiefache Tätigkeit. Insofern die Phantasie Bilder als Ganze in sich aufnimmt und besonders an den Aehnlichkeiten haftet, ist sie synthetisch, unterscheidet sie und scheidet nach unterschiedlichen Merkmalen, so ist sie analytisch. Die schöpferische Phantasie zeigt beide Tätigkeiten, während die kindliche Phantasie zunächst wesentlich synthetisch ist; sie haftet am konkreten Sinnenbilde, assoziiert Eindrücke in konfuser und zufälliger Weise ohne zeitliche Unterscheidung und Ordnung, generalisiert und ist unbewußt groben Täuschungen unterlegen. Der Inhalt eines Wortes ist der kindlichen Phantasie nur so weit zugängig, als dieser Sinneseindrücke direkt wiedergibt. Da das Kind noch nicht die Souveränität des abstrahierenden Geistes über die Sinneseindrücke besitzt, so reihen sich

1) A. Foullée: La morale usw. S. 25.
2) M. Guyau: L'Art au point de vue sociologique. 6. Aufl. 03 S. 8. 3) ibid. S 21.
3) M. Guyau: Ed. et Hér. S. 146.

diese durch und ineinander und das Bild der Wirklichkeit wird äußerst verschwommen; „nichts ist präzis und klar, alles bewegt sich beinahe wie im Traume." Der Mangel der Zeitunterscheidung ist so groß, daß sie nicht nur einzelne Akte der Vergangenheit nicht voneinander trennen können, sie verwechseln sogar häufig Vergangenheit und Gegenwart. Das Kind und das Tier haben in Wahrheit keine Vergangenheit, d. h. keine Erinnerungen, die in richtiger Ordnung der Gegenwart und Zukunft entgegengesetzt werden." Da Kinder nur die Aehnlichkeiten der Dinge bemerken, generalisieren sie leicht. Guyaus $2^1/_2$jähriger Knabe nannte jede Frucht „une pomme". Derselbe Knabe pflegte für alle Ungezogenheiten, die er oder ein anderer beging, stets „Bébé" verantwortlich zu machen. Ein Teil der Kinderlüge beruht auf jene, weder durch Zeit-, noch durch Sach- und Raumvorstellungen eingeschränkte Phantasie. Dazu kommt noch ein vages Herumspielen mit Worten, bei denen das Kind häufig vergißt, daß jene zufälligen Zusammenfügungen, selbst wenn sie logischen Sinn ergeben, nur Spiel waren, es hält ihre Inhalte für Wirklichkeit, besonders wenn sie seinem Wunsche entsprechen. So sehr das Kind auch Phantast und Erfinder ist, so tritt die eigentliche moralische Lüge bei ihm doch erst dann auf, wenn die Furcht vor Strafe seine natürliche Offenheit verdorben hat. Um diese Entwicklung zu verhindern, empfiehlt Guyau, sich von den Kindern alle Sünden beichten zu lassen und nur in sanfter Weise daran Belehrung und Zurechtweisung zu knüpfen.

Der eben geschilderte Tatbestand legt der Erziehung die Aufgabe nahe, in der kindlichen Phantasie die Vorstellungen des Wahren und Schönen zu stärken, um an ihnen das spontane Spiel schrankenloser Phantasie zu regeln. Das Kind muß lernen, das Wahre und Schöne zu bewundern und seine Phantasie damit anzufüllen, was schön, anmutig und edel ist. Das alte Wort des Commenius: Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, legt dem Erzieher nahe, den Sinneseindruck zu verwerten, um die Vorstellungen zu klären und zu korrigieren. So entwickelt sich auf dem Wege durch die Sinne die Liebe des Kindes zu seiner Mutter. Der milde und liebevolle auf das Kind gerichtete Blick, die Zartheit der Bewegung des hilfsbereiten Armes und die Sanftmut der beruhigenden Koseworte, das alles sind die sicht- und hörbaren Mittel, unter denen sich die Liebe der Mutter dem kindlichen Bewußtsein kundgibt. In dieser Anschaulichkeit entwickelt sich das Idealbild der Zärtlichkeit und Liebe, die erste Poesie des Kindes, die Poesie der Mutterliebe.[4])

Der Wert aesthetischer Erziehung erhöht sich noch dadurch, daß aesthetische Qualitäten vererbt werden. Wie der Grieche mit einem guten natürlichen Geschmack begabt war, so könnte eine weitsichtige Erziehung weit über die lebende Generation hinaus, der gesamten Rasse ästhetisches Empfinden und Fühlen als Naturgabe in den Schoß legen.[5])

Auch für den Verstand bereitet die ästhetische Ausbildung vor. Ordnung in die Phantasievorstellungen bringen, ist gleichbedeutend mit den Anfängen der Begriffsbildung, heißt die verstandesmäßige Erfassung vor-

4) Guyau: Ed. et Hér. S. 146 ff.
5) Guyau: Ed. et Hér. S. 152.
6) Guyau: ibid., S. 155.

bereiten;[6]) denn all unser Denken beruht auf der Reproduktion von Vorstellungen. Vorstellungen sind Erinnerungsbilder von Empfindungen und Wahrnehmungen. Diese werden uns durch den zweckmäßigen Gebrauch der Sinne übermittelt, und zwar unter Bevorzugung des Gesichtssinnes. Die Uebung der Sinne ist daher ein weiteres Gebiet der ästhetischen Erziehung.[7]) Für die Schule kommen Auge und Ohr, Zeichnen und Gesang in Frage.

Den Wert der zeichnerischen Ausbildung betonte schon Leonardo da Vinci in seinem Trattato de la Pittura für die künstlerische Ausbildung. Commenius dagegen verlangte schon die zeichnerische Ausbildung eines jeden Menschen. „Man soll den Schülern zulassen", so sagt er, „die Gemälde mit der Hand nachzumalen, so sie Lust dazu haben. Jo so sie keine haben, muß man ihnen Lust dazu machen: Erstlich darum, daß sie dadurch gewohnen, einem Dinge recht nachzusinnen und darauf scharf Achtung zu geben,; dann auch abzumerken die Ebenmaß der Dinge, endlich die Hand geübt und fertig zu machen, welches zu vielem gut ist." Aber auch Rousseau und Pestalozzi, denen Guyau[7]) noch Unzulänglichkeit inbezug auf ihre Forderung der aesthetischen Erziehung vorwirft, haben mustergültig dem Zeichenunterricht das Ziel gewiesen. So sagt Rousseau: „Mein Zögling müßte mir die Kunst (das Zeichnen) pflegen, nicht gerade um der Kunst selbst willen, sondern um ein sicheres Auge und eine gewandte Hand zu bekommen. Es liegt im Allgemeinen wenig daran, ob er diese oder jene Fertigkeit besitze, wenn er nur die Schärfe des Sinns und die gute körperliche Gewöhnung erlangt, die man durch diese Uebung gewinnt." Von Pestalozzi aber stammen die für den modernen Zeichenunterricht noch geltenden Grundsätze: „Die Natur gibt dem Kinde keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen" oder „Bewahre mich Gott um dieser Linien willen den menschlichen Geist gegen die Anschauung der Natur zu verhärten."[8]) Wenn auch Pestalozzis Formalismus noch mit Linien und Figuren beginnt, so hat sich doch allmählich das allein Aug' und Gemüt bildende Freihandzeichnen, für das auch Guyau begeistert ist, durchgesetzt. „Jedes Kind fühlt in sich einen starken Instinkt für Unabhängigkeit, den man nicht ohne Schaden durch einen unnützen Linearzeichenunterricht erstickt." Dieser Unabhängigkeitssinn protestiert besonders gegen das Zeichnen nach Modellen. Ein durch Modelle ausgebildeter Zeichner kann nie seine Kunst im Leben verwerten, er kann nur kopieren und nachahmen. Seine eigne praktische Erfahrung mitteilend, sagt Guyau: „Ich ließ stets im Zeichenunterrichte die natürlichen Formen beobachten, dann nach und nach die mannigfachsten Dinge zeichnen, charakteristische Blätter, Blumen, Tische, Gebrauchsgegenstände und Werkzeuge, indem ich durch diese Abwechselung das routinemäßige Erfassen und Abzeichen vermied. Infolge dieser Methode haben mehr als 30 Schüler in einigen Monaten ziemlich gründlich zu zeichnen gelernt und die linearen Beziehungen an den verschiedensten Figuren und Objekten erfassen und mit Hilfe klarer und deutlicher Linien zu reproduzieren gelernt. Die gänzlich mechanische

7) Guyau: Ed. et Hér. S. 146.
8) A. Matthey: Zeichnen und künstlerische Erziehung in den höheren Schulen in Baumanns Handbuch der Erziehung. Bd. II Abtl. XV.

Kunst, Linien zu zeichnen, entwickelt sich nachher ganz von selbst.[9])

Neben dem Zeichenunterrichte kommt noch ein erweiterter Kunstunterricht in Frage. Wenn heute Frankreich auf eine erfolgreiche bewußte Kunstpflege in den Schulen zurückblicken kann, so darf es in der Reihe der Vorkämpfer gewiß auch nicht Guyau vergessen.[10])

Besonders aber legt Guyau Wert auf die Pflege jener schon zu den artes liberales des mittelalterlichen Bildungswesens gehörigen Kunst, der Musik. Schon Pestalozzi und seine Schüler erkannten in dem „demokratischen Zweige musikalischer Bildung" wie Andrae[11]) den Gesang nennt, ein Humanisierungsmittel ersten Ranges. Goethe erklärte, daß die Musik „eins der ersten Mittel sei, um auf Menschen wunderbar zu wirken" und Guyau sieht in der Musik die Kunst des Volkes par exellence. Sie gewährt uns die Erholung, die uns der Welt materieller Geschäftigkeit entreißt, um uns in eine Gefühlssphäre zu versetzen, in der wir dem Sirenengesange der Sympathie und altruistischen Zusammengehörigkeit andächtig lauschen. „Gemeinschaftlich sich mit Musik beschäftigen bedeutet harmonisches Zusammenschlagen aller Herzen, wie die Instrumente zusammenstimmen und die Stimmen zusammenklingen." Ein Konzert ist eine ideale Sozialgemeinschaft der Begeisterung und Sympathie. Die Musik enthält ferner ein vorzügliches Element zur Versöhnung von Klassen-, Rassen- und Religionsgegensätzen, sie ist ein allgemeines Bindeglied der Sympathie.[12]) Zur Illustration der Guyauschen Anschauung mag hinzugefügt werden, daß zwei der größten musikalischen Werke, Bachs hohe Messe und Grells sechszehnstimmige Messe, also zwei Messen von Protestanten geschrieben wurden, und daß Luther, gewiß sonst ein Gegner des Katholizismus, ein eifriger Befürworter der katholischen Kirchenmusik in protestantischen Gotteshäusern war.[13])

9) Guyau: Ed. et Hér. S. 156.
10) Guyau: ibid. S. 157/158.
11) C. Andrae: Musikalische Erziehung in W. Reims Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik 97 Bd. 4 S. 879.
12) Guyau: Ed. et Hér. S. 157.
13) Dr. J. Plew: Der Gesangsunterricht. S. 3.

Die intellektuelle Erziehung.

Allgemein.

I. Zweck.
II. Methode.
III. Grundlagen.
Aufmerksamkeit, Gedächtnis.
IV. Inhalt.

Einzelne Lehrfächer.

I. Klassische Sprachen.
II. Geschichte und Geographie.

I.

Seit Rousseau und Pestalozzi das mittelalterliche Mißtrauen zu der Unzulänglichkeit der kindlichen Natur und ihrer nach den Vorurteilen der Erwachsenen bemessenen, sündhaften Unreife zerstört haben, ist das Kind selbst und seine Beschaffenheit mehr in den Vordergrund der Pädagogik getreten. Jede Erziehung wird und muß seitdem vom Kinde selbst ausgehen. Es wird ihr Werk sein, die der Anlage nach schon vorhandenen Fähigkeiten normal und vollständig zu entwickeln und in ein harmonisches Verhältnis zueinander zu bringen. Eine spezifische Begabung erhöht die Intensität der späteren Lebensbetätigung; sie muß daher für die Berufswahl entscheidend sein. Die Erziehung hat insofern den Lebensberuf vorzubereiten, als sie jene spezifische Begabung pflegt und das Bewußtsein des Zöglings gerade auf die Bewertung und Verwertung seiner Eigenart lenkt. Doch das Ideal des Lebens ist nicht nur Intensität, sondern auch soziale Expansion. Die intellektuelle Erziehung kann daher den Zögling auch nur als Glied der großen Lebensgemeinschaft betrachten. Wenn das höchste Gesetz des Lebens zu leben gebietet, so folgt daraus notwendig als ebenso wichtiges Gebot: „Fördere die Bedingungen deines Lebens, passe dich deiner Lebensgemeinschaft an.“ Die Erhaltung und Ausbildung der körperlichen Fähigkeiten des Kindes sichert den Weiterbestand der Rasse; ihr gebührt daher der erste Platz in der Erziehung. Alsdann erst tritt

die moralische und daran sich anschließend die ästhetische Erziehung in ihr Recht; denn nur durch die Moral ist das Gemeinschaftsleben auf die Dauer möglich. Die ästhetische Erziehung aber ergänzt wegen der nahen Verwandtschaft des Guten und Schönen vorteilhaft die Moral. Erst zuletzt folgt dann die intellektuelle Erziehung. Diese Stufenfolge ist natürlich nur unter dem Gesichtspunkte der Notwendigkeit aufgestellt; chronologisch gehen alle drei nebeneinander. Die Aufgabe der intellektuellen Erziehung ist nach Guyau: Uebermittelung der größtmöglichsten Summe von fruchtbarem Wissen und Können unter der Verausgabung der geringsten Menge geistiger Kraft. Sie soll also 1. den Geist ausbilden und ihn befähigen, alle Dinge von einem höheren Gesichtspunkte aus zu betrachten und 2. ihn mit materiellen Kenntnissen ausstatten, die seinem späteren Leben nützlich uud wertvoll sind. Doch außer zu dieser ideellen Ausbildung und materiellen Ausstattung kann der Geist noch, bei den Frauen durch Eitelkeit, bei den Männern durch Ehrgeiz, zu einer luxuriellen Ausstattung mit unnötigen Kenntnissen mißbraucht werden.[1])

II.

Es ist eine psychologisch bekannte Tatsache, daß, wenn man physische Ausdrucksbewegungen psychischer Vorgänge bewußt nachahmt, man ähnlich empfinden und fühlen lernt wie derjenige, der diese Ausdrucksbewegungen ursprünglich machte. Der Volksmund weiß ebenfalls von der Suggestibilität der Gefühle zu sagen, daß Gefühle ansteckend seien. Ein Kind, das in seiner Umgebung Arbeitslust und -freude sieht, gewinnt auf diesem diesem Wege selbst Arbeitslust und -freude. In einer Gesellschaft von Fleißigen fühlt sich selbst der Träge zur Arbeit angetrieben. Es kann daher gar nicht schwer sein, durch gute Beispiele Kindern Arbeitsfreudigkeit einzuflößen. Arbeitsscheu ist meistens dem Milieu oder einer falschen Methodik zuzuschreiben; Faulheit im eigentlichen Sinne gibt es nur selten. Zunächst muß das Kind beobachten lernen; man muß zu diesem Zwecke seinem Auge konkrete Dinge darbieten, dann erst können Abstraktionen folgen; also Ratichius' altes Prinzip der Anschauung, nämlich: Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding. Doch auch diese Regel darf nicht übertrieben werden. Schon frühzeitig lernen Kinder abstrahieren, aber ihre Abstraktionen sind einfach, besser gesagt, einseitig. Sie haben einen durchaus logischen Geist, doch dieser ist nur für einfache Abstraktionen empfänglich. Was ein Kind einmal in einer bestimmten Form gesehen hat, will es immer in der nämlichen Form wiedersehen. Es geht dem Kinde wie dem Naturmenschen, der auch nur eine Seite in der komplizierten Mannigfaltigkeit sieht.

Alle Erziehung muß dem Gange der natürlichen Entwicklung des Kindes folgen; sie muß daher, wie Guyau nach H. Spencer verlangt, 1. vom einfachen zum komplizierten gehen, 2. vom unbestimmten zum bestimmten, 3. muß die ontogenetische Entwicklung des Kindes die Phylogenese seiner Rasse wiederholen; 4. muß die spontane Aktivität angeregt werden und 5. die wohltuende und normale Uebung die Fähigkeiten

1) Guyau: Ed. et Hér. S. 116 ff.

das Studium angenehm und interessant machen. Gegenüber mancher Verweichlichungstendenz moderner Reformer verlangt er, daß das Kind arbeiten lerne. Es hieße schlecht für die Bedürfnisse des Lebens sorgen, wenn man die Arbeit in Spiel verwandeln möchte. Mit Kant betont er den Wert ernster Arbeit und Pflichterfüllung. Nicht Bequemlichkeit und Vergnügen sei das Ziel des Unterrichts, sondern Erregung von Interesse und Bewunderung für seinen Lehrstoff. Das Lustgefühl der Arbeit entspringt dem befriedigenden Zustand der Betätigung der Kräfte, der Freude am Erfolg und der Erfüllung der Pflicht. Leben heißt arbeiten; in Gemeinschaft leben heißt, sich bestimmten Regeln unterwerfen. Wer die Kinder nur durch Spiel erziehen will, erzieht nicht Männer, sondern erwachsene Kinder. Wer nur zu spielen und sich zu vergnügen weiß, ist ein Egoist und Faulenzer. Im übrigen verlangt ein wirkliches Spiel auch Anstrengung und Interesse; der Reiz beruht auch hier auf der Ueberwindung von Schwierigkeiten Es handelt sich also nur darum, dieselbe Menge von Aufmerksamkeit, Ausdauer und Ideenfolge, die es für das Spiel verwendet, auf eine ernste Aufgabe zu übertragen.[2]) Doch hier übersieht Guyau den eigentlichen Reiz des Spiels, der in dem unwillkürlichen phantastischen Laufe der Vorstellungs- und Bewegungstätigkeiten, ohne oder nur unwesentlich durch die Natur des Gegenstandes oder bestimmte Pflichten dirigiert zu werden, besteht. Arbeit und Spiel unterscheiden sich scharf durch ihren Zweck; bei dem Spiel liegt er in der Tätigkeit selbst, bei der Arbeit in ihrem Ziele.[3])

III.

Die Grundlage jeder intellektuellen Bildung ist die Pflege der Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit gruppiert Vorstellungen und Gedanken nach den Assoziationsgesetzen der Aehnlichkeit, des logischen, ästhetischen oder sonstigen Zusammenhangs. Aufmerksam sein heißt, neue Vorstellungen mit schon vorhandenen Vorstellungskomplexen zu verschmelzen. In dem unaufmerksamen Geiste treten Vorstellungen auf, um dann für immer zu verschwinden; bei dem Aufmerksamen aber werden neu hinzutretende Vorstellungen verschmolzen und damit festgehalten. Die Aufmerksamkeit bringt Ordnung und Zusammenhang in die Gedanken. Die Aufmerksamkeit ist ferner eine Sache des Willens und als solche eine Art Elementarmoral des Geistes. Jeder Aufmerksamkeit ist ein Tätigkeitsgefühl eigen, „ein Kopfzerbrechen", wie G. Th. Fechner sagt und setzt eine mehr oder weniger dauernde Anstrengung voraus. Man tut daher gut, die Aufmerksamkeit des Kindes dadurch vorzubereiten, daß man es an andauernde Beharrlichkeit gewöhnt. Hierbei geht man am besten von der Gewöhnung an pflichtgemäße Erfüllung äußerer Handlungen aus, da diese wegen der sinnlichen Stärke und des Gefühlstons der Lust bei dem mehr sichtbaren Erfolg die Anstrengung des Aufmerkens erleichtern. Allmählich kann man dann auch zu Gewissenhaftigkeit und Ausdauer im Denken fortschreiten. Doch

2) Guyau: Ed. et Hér. S. 119 ff.
3) die Anschauungen von Kant, Schiller, Groos bei H. Willenbücher: J. M. Guyaus Prinzip des Schönen und der Kunst. Erlang. Dissert. Gießen 99 S. 5 ff.

man halte fest, daß es eine Sache der Gewöhnung ist, ob ein Mensch von oberflächlicher oder besonnener Aufmerksamkeit ist. Richtet sich die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Zweck, tritt an Stelle des mehr spielerischen Beschäftigens die wirkliche Arbeit, so tut eine Methodik der Aufmerksamkeit nötig. Die intellektuellen Kräfte sind zu wertvoll, um sie einer regellosen Zufälligkeit zu überlassen. Die großen Schöpfer der intellektuellen Kultur sind hier mit erstaunlicher Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit und Ordnung mustergültig vorangegangen.

Jede Methodik der Aufmerksamkeit darf nicht vergessen, welche Vorteile Bereitwilligkeit und Lust bieten. Darum muß man bei der leichten Ermüdbarkeit des kindlichen Geistes sehr vorsichtig eine Ueberanstrengung verhüten, deren Folgen doch nur Unlust und Widerstand sein würden. Hier gibt die natürliche Erlernung der Muttersprache dem Methodiker unschätzbare Fingerzeige. Es muß wie bei der Erlernung derselben auch das Aufmerken ganz von selbst kommen, hervorgerufen durch das Interesse, das das Kind dem Objekte seiner Aufmerksamkeit entgegenbringt. Auch an ein treffliches Wort von Jean Paul[4]) mag hier erinnert werden. „Die Aufmerksamkeit, so sagt er, ist so wenig einzuprägen und einzuprügeln als ein Trieb." Ein häufig wiederholtes Erregen der spontanen Aufmerksamkeit sichert die Gewöhnung zur Konzentration viel mehr als forcierendes Vorgehen oder wie Herbart empfiehlt: Uebung durch beständige Anwendung im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessiert. Auf diese Weise verringert sich allmählich das Gebiet, auf dem das Kind sich dem ungezügelten Lauf seiner Phantasie überläßt.

Besonders förderlich ist natürlich der Umgang mit intelligenten Menschen, die das Kind sanft zwingen, seine Gedanken zu sammeln und in überlegter Weise zum Ausdruck zu bringen. Je anregender diese unwillkürlichen Uebungen sind, desto mehr Dauer und Intensität verleihen sie der Aufmerkfähigkeit des Kindes.

Seit dem Auftreten Commenius ist die Anschauung immer mehr Prinzip der Pädagogik geworden. Aber mit der visuellen Unterstützung sind noch längst nicht die Hilfsquellen der Aufmerksamkeit erschöpft. Das Kind muß gewiß lernen, doch dieses Lernen muß in naher Beziehung zum Leben stehen. Das Leben aber erschöpft sich nicht im passiven Zuhören, im Gegenteil, das Kind ist seinem Wesen nach eminent aktiv. Daher soll man diese Eigenschaft des Kindes ausnutzen. Durch Handeln muß das Kind lernen; es ist dieses von äußerst erzieherischem und bildendem Werte oder „die Selbstkraft ist das Fundament aller wirklichen Kunst", wie Pestalozzi[5]) sagt. Handeln ist wie konkretes Denken; es erfordert Konzentration des Geistes und Bemeisterung des Sinnes zugleich. Der praktische Sinn der Amerikaner ist längst bahnbrechend vorangegangen; schon längst lernt das amerikanische Kind, selbst der Volksschule, die Dampfmaschine an einem zusammenlegbaren Modell kennen, indem es sich selbständig eine Dampfmaschine aufbaut. Dieser Weg durch Ausnutzung des constructive instinct, wie Dewey[6]) diesen Trieb des Kindes, etwas

4) Jean Paul: Levana § 133.
5) Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 7. Brief.
6) Dewey: The School und Society. Chicago, University Press 1900.

aufzubauen und fertigzustellen, nennt, ist besonders in den Naturwissenschaften geeignet, die Aufmerksamkeit zu fördern. Vor allem aber muß die Initiative des Kindes angeregt werden; darum ist die sokratische Methode überall anzuwenden. Vorbildlich erzählt Edmond About, wie der Vater das Prinzip verfolgte, seinen Sohn daran zu gewöhnen, selbständig zu sehen und zu denken, anstatt des Kindes Geist mit seinem, des Vaters, Wissen anzufüllen. „Wenn wir z. B. in ein Gehölz traten, so erzählt der Sohn, so gab er mir auf Schritt und Tritt eine Lektion, ohne daß ich das Gefühl hatte, unterrichtet zu werden. Unbewußt hatte ich die Gewohnheit angenommen, die Schichten des Bodens zu studieren, wenn eine steile Böschung die Lagerung sichtbar machte. Tiere und Pflanzen benannte ich und suchte sie nach Klassen, wenn auch unsicher, anzuordnen. Mein Vater sah diesem Treiben zu und wies mich nur ab und zu mit einer Andeutung oder einem Lächeln zurecht, wenn ich mich geirrt hatte." Es ist ein Fluch, so urteilt Guyau über den Unterrichtsbetrieb seiner Zeit, daß das Kind immer nur höre und empfange, niemals aber gebe. Diese vollständigste Untätigkeit stehe im schreiendsten Widerspruch zur Natur des Kindes und zum Leben. Doch da geht Guyau wohl zu weit in der Polemik. Er wendet sich gegen einen auch schon damals veralteten Modus des Nuraufgebens, Auswendiglernens und Abhörens. Im Aufsatz schreiben, mathematische Aufgaben lösen, Herausbekommen schwerer Stellen im fremdsprachlichen Schriftsteller und last not least im Handfertigkeitsunterricht lassen sich doch Handeln und Initiative des Schülers ohne Schwierigkeit anregen. Doch das Prinzip, den Tätigkeitstrieb des Kindes für seine geistige Ausbildung zu verwenden, ist zu wahr, um je in Vergessenheit geraten zu können. Ob jedoch das andere Prinzip und Extrem der ausschließlichen Aktivität des Kindes, das Dewey theoretisch vertritt und praktisch in Chicago in einer Schule durchgeführt hat, zur kindlichen Ausbildung genügt, mag ununtersucht bleiben. Guyau geht nicht so weit, er verlangt nur eine Kombination von Aktivität und Passivität.[7])

Auf Grund einer veralteten psychologischen Vorstellung, daß das Gedächtnis eine bestimmte, einzigartige Kraft sei, sucht man noch heute zuweilen das Gedächtnis schlechthin zu üben und zu entwickeln. Während man glaubt, daß durch Auswendiglernen größerer Abschnitte eine Gesamtbildung des Gedächtnisses erfolgt, gibt diese Methode nur der ihr entsprechenden Gedächtnisart Uebung. Man muß daher auf ein allseitiges Ueben der verschiedenen Gedächtnisarten bedacht sein.[8])

Diese letzte Behauptung Guyaus findet neuerdings ihre Stütze in den experimentellen Versuchen von Netschajeff[9]) und Lobsien.[10]) Diese beiden Forscher haben aus dem langsamen Wachsen des Gedächtnisses für Daten und Zahlen trotz vielfachen Uebens geschlossen, daß Zahlen und Daten stets ein Fremdkörper im Organismus unseres Vorstellungslebens

7) Edmond About: Lettres d' un bravehomme. Paris 1880.
8) Guyau: Ed. et Hér. S. 120 ff.
9) Guyau: ibid. S. 125.
10) Netschajeff: Ueber Memoiren in Schiller und Ziehen, Abhandlungen-Sammlg. Bd. V, 5 S. 32.

bleiben. Sie sind eben zu formal und haben zu wenig Beziehung zu den gefühlsbetonten Interessensphären des tatsächlichen Lebens. Eine Berichtigung muß jedoch Guyaus Ansicht von dem Gedächtnis insofern erfahren, als es durch die neuesten Versuche von Meumann[12]) tatsächlich experimentell festgestellt wurde, daß es eine allgemeine Gedächtnisübung gibt. Meumann fand nämlich, daß nach dem Einprägen von sinnlosen Silben alle vor dem Versuch geprüften Gedächtnisarten, das Behalten von Buchstaben, Zahlen, Gedichtversen und Prosa zugenommen hatte; unser Gedächtnis also zunimmt, wenn wir es an irgend einem Stoffe üben. Da jedoch Meumann ebenfalls feststellte, daß die der Uebung verwandte Gedächtnisart am stärksten ausgebildet wird, bleibt Guyaus Aufforderung der spezifischen Ausbildung des Gedächtnisses eingeschränkt zu Recht bestehen.

Da die Aufnahmefähigkeit beim Kinde beschränkt ist, muß man sehr wählerisch mit den Lehrstoffen zu Werke gehen. Große Anhäufungen von Regeln und Daten sind unnützer Ballast, der fruchtbareren und zweckmäßigeren Stoffen den Platz fortnimmt.[13])

Beim Gedächtnis haben wir zwischen dem augenblicklichen Erlernen und dauernden Behalten zu unterscheiden. Das erste ist stofflich und nach seinem Bildungswert von wenig Belang. Damit sind aber alle Examina, zu denen eine Unmenge der Seele fremdbleibender Stoffe für den Augenblick aufgestapelt werden, als Mißbrauch menschlicher Fähigkeiten gerichtet. Vom hygienischen Gesichtspunkte aus ist es nur zu begrüßen, daß jene armen Opfer der Erziehungstyrannei bald nach bestandener Prüfung alles vergessen und in der Ignoranz ihren Ruhm sehen.[14]) Auch hier hält sich Guyau zu sehr an die ihm bekannten französischen Prüfungsverhältnisse. Der jeder Prüfung zugrunde liegende Zwang, andauernd zu wiederholen und jenen einen Stoff sich einzuprägen, ist doch für die Erlangung einer wirklich positiven Bildung unschätzbar. Die ständige Verfügbarkeit und Gegenwärtigkeit einer Summe von Tatsachen und Kenntnissen ist für eine produktive und aktive Anteilnahme an dem Kulturleben unumgänglich nötig. Ferner vergessen Guyau und viele Kritiker, daß ihre eigne formale Fertigkeit des Denkens auf der Basis sicherer Kenntnisse beruht, zu der gerade die häufigen Wiederholungen zu Prüfungen nicht wenig beigetragen haben. Damit soll natürlich nicht jeder Rigorosität und Zeit- und Kraftvergeudung das Wort geredet sein. Eine Vervollkommnung der Prüfungen nach Form und Inhalt ist oft genug all zu notwendig. Doch wir sind mit W. Münch[15]) der Meinung, „daß die Annahme von vorteilhafter Wirkung der Abschaffung der Prüfung auf das Bildungswesen auf starkem Optimismus beruht. Ein plötzliches Erlassen würde mindestens ein höchst bedenkliches Experiment sein."

—) Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentw. der Schulkinder. Zeitschrift für Psychoologie. 27. Bd. S. 34/76.

12) E. Ebert und E. Meumann: Ueber einige Grundfragen der Psychologie der Uebungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. Archiv für gesamte Psychologie IV S. 17.

13) Guyau: Ed. et Hér S. 125.

14) Guyau: Ed. et Hér. S. 125.

15) W. Münch: Zukunftspädagogik. 2. Aufl. 08. S. 221.

IV.

Guyau sieht die Aufgabe der Erziehung nicht so sehr darin, den Geist mit einzelnen Tatsachen anzufüllen als vielmehr die Umrisse zu zeichnen, die das spätere Leben mit Einzeltatsachen ausfüllen soll. Der menschliche Geist muß vor allem dahin erzogen werden, daß er Neuerlebnisse und neue Erfahrungen zu systematisieren und mit den alten zu verschmelzen weiß; denn ohne eine gründliche Verschmelzung ist alle Erfahrung nur ephemer. Da es aber der Erziehung wegen der Mannigfaltigkeit und Unregelmäßigkeit alles Geschehens unmöglich ist, feste Normen und Regeln aufzustellen, so soll sie wenigstens allgemeine Richtlinien des Verhaltens aufzeigen.[16])

Vom Standpunkte geistiger Oekonomie aus teilt Guyau alle Kenntnisse in nutzbringende (connaissauces de nécessité) und Luxuskenntnisse (connaissauces de luxe). Unter den ersteren versteht er alle Kenntnisse, die für die Summe konkreter Aufgaben, die das spätere Leben stellt, für die Erschließung seelischer Hilfsquellen, für den Einblick in eine edlere und freiere Gedankenwelt mit Menschen- und Weltproblemen, befähigt machen. Charakteristisch ist für diese Gruppe von Kenntnissen, daß sie irgend eine fruchtbare Wirkung auf den menschlichen Geist ausüben, dem inneren geistigen Leben assimiliert werden und dadurch eine Vertiefung und Erweiterung desselben herbeiführen. Dagegen gehören Daten ohne Bedeutung, geographische Namen und minitiöse Einzelheiten zu den connaissauces de luxe. Diese sind der geistigen Expansion und Intensität eher hinderlich als förderlich. Die Erziehung soll natürlich nur connaissauces de nécessité überliefern und zwar ist hiebei neben der objektiven Verwertbarkeit im weitesten Sinne noch die subjektive Fähigkeit des Zöglings, diese Kenntnisse aufzunehmen und sich zu eigen zu machen, zu berücksichtigen. Vor allem ist es aber viel wichtiger, daß ein Zögling zu lernen lernt, als ihn mit einer Unsumme von Detailkenntnissen zu verdummen. Unter die wichtigsten Gegenstände, die das Kind lernen muß, gehört das Lesenlernen. Es muß lernen, in jedem Buche die charakteristischen Schönheiten, den moralischen Hintergrund und die wissenschaftliche Bedeutsamkeit der Tatsachen und Theorien zu erkennen. Die Erziehung zur Liebe des Studiums und tiefgründigen Strebens und zur Forschung nach Wahrheit, das ist das höchste Ziel intellektueller Bildung. Die Erziehung feiert ihren höchsten Triumpf, wenn das sokratische Ideal der Identität von Erkenntnis und sittlichem Wollen und Handeln erreicht wird, wenn die Erkenntnis zugleich autosuggestiv und direktiv geworden ist. Diejenige Menschheit, die sich zu dieser Höhe aufgeschwungen hat, bedarf zu ihrer Belehrung und Bildung nur weniger, aber um so fruchtbarerer Kenntnisse. „Die großen Wahrheiten der Wissenschaft, die großen Vorbilder der Literatur und der Kunst können für die Erziehung auf eine geringe, aber um so wirksamere Anzahl beschränkt werden.[17])

16) Guyau: Ed. et. Hér. S. 126.
17) Guyau: Ed. et Hér. S. 126 ff.

1.

Die Beschäftigung mit der Literatur war ursprünglich das ausschließliche und ist noch heute das hauptsächlichste Bildungsmittel in den höheren Schulen. Keine Literatur aber zeichnet sich nach Guyaus Ansicht so sehr durch Reinheit und Harmonie aus wie die klassische. Sie bildet daher für die Pädagogik die wichtigste Quelle moralischer und intellektueller Vorbilder. In ihr findet der Zögling den Niederschlag großer Wahrheiten und Schönheiten der Poesie und Rethorik, sie übermittelt die Gedankenstrenge des Philosophen, die sittliche Gesinnung des Ethikers, die geschmackvolle Phantasie und Gestaltungskraft des Künstlers, die Gewandheit und Klarheit des Rethorikers, den Mut des Soldaten und die umsichtige Tatkraft des Politikers. Diese Literatur der Griechen und Römer hat den besonderen Vorzug, daß sie frei von der romantischen Ueberspanntheit moderner Literatur ist; sie bildet in ihrer jugendlichen Kraft „ein fast notwendiges Gegengewicht gegen die senile Mattheit der Moderne", wie Dettweiler[18]) sagt; sie ist schlichter und realistischer und bewahrt den jugendlichen Zögling vor übertriebener Phantasie und affektuierter Sentimentalität. Dadurch, daß die Gedanken- und Gefühlswelt ferner liegt, wird die leidenschaftliche Parteinahme zugunsten vernünftiger Ueberlegung verringert und dadurch die Muße gewonnen, auf der eine Beschäftigung basieren muß, die sowohl den gesunden Menschenverstand als den guten Geschmack entwickeln soll.

Die moderne Literatur ist dagegen oft dem Gemüte schädlich wegen der hervorragenden Rolle, die Frauen und Frauenliebe in ihr spielen. „Die Frau ist die inspierierende Muse der modernen Literatur und es liegt eine große Gefahr darin, so früh in den Geist der Kinder l'obsession de l'éteruel fénimin einzuführen." Auch in der griechischen und römischen Literatur findet die Liebe ihre Stätte; doch sie ist hier nüchterner und natürlicher, der Gesichts- und Gefühlskreis liegt fern genug, um leidenschaftliche Erregung hervorzurufen. Auch wird die Liebe durch Tugenden, wie Tapferkeit, Edelmut, Pflicht und Liebe zu Vaterland und Familie in den Hintergrund gerückt.[19]) Endlich spricht für die Unterweisung in der klassischen Literatur seitens der Schule der Gesichtspunkt der historischen Continuität, die historische vielseitige Verknüpfung moderner Kultur und Zivilisation mit dem Altertum.[20]) Sehr schön hat Friedrich Paulsen[21]) einmal diesem Gesichtspunkte Ausdruck gegeben. „Die große geschichtliche Tatsache", so sagt er, „daß die abendländische Welt durch Rom in die Kreise der antiken Kulturwelt hineingezogen worden ist, hat jedem Blatt unserer Geschichte ihre Spuren eingegraben. Wie der Wanderer im Süden und Westen unseres Vaterlandes überall die Spuren römischer Bauten, wie er am Rhein und der Donau alten Römerstädten begegnet, so begegnet, wer unsere Geschichte durchwandert, überall den Spuren und Nachwirkungen römischer Einrichtungen." Was hier Paulsen von Deuschland sagt, das gilt ohne Zweifel in noch viel größerem Maße von

18) Dettweiler: Didaktik und Methodik des lat. Unterr. S. 12.
19) Guyau: Ed. et Hér. S. 174.
20) Guyau: ibid.
21) F. Paulsen: Das Realgymnasium und die humane Bildung. Berlin 99, S 61.

Frankreich. Doch nicht nur von kultureller und historischer Bedeutung ist das Altertum, seine Sprachen, das Lateinische und das Griechische, haben ihren formalen Schulungswert. Mit großem Bedauern sieht Guyau, daß an die Stelle häuslicher, schriftlicher Präparationen eine kursorische Lektüre der Schriftsteller getreten ist und leichte lateinische Exerzitien den früheren lateinischen Aufsatz, das Versemachen und das Redenhalten fast überall verdrängt haben. Dieses Bestreben der Vereinfachung hat nur Veroberflächlichung zur Folge; nicht die Quantität der durchblätterten Schriftsteller, sondern die gründliche Durcharbeitung nach Inhalt und Form ist das erzieherisch wertvolle. Die Schwierigkeiten, die gerade das Lateinisch bereitet, sind eine Schulung des Charakters, während die Bewältigung ihrer methodisch so vorzüglich durchgearbeiteten Grammatik und Stilistik eine nicht zu ersetzende Geistesgymnastik ist. Sogar Reden und Verse imitieren ist von großer Wichtigkeit. In jedem Menschen steckt ein kleiner Poet, der der Ausbildung bedarf; diese Ausbildung erhält man aber nicht in einem rein passiven und rezeptiven Lesen, sondern, indem man selbständig lateinische Dichter und Redner imitiert.[21]) Daß aber die von dem Sprachunterrichte, besonders vom Latein behauptete logische Schulung von dem mathematischen Unterrichte durchaus nicht ersetzt werden kann, darin wird man wohl Guyau Recht geben müssen.

So sehr diese Wissenschaft an Exaktheit und Präzision gewöhnen lernt, so gibt sie dennoch nur abstrakte Formeln, die nicht im entferntesten die Wirklichkeit erfassen und die außerdem in ihrer schematisierenden Art den „esprit de finesse" zerstört, der erst den wahren Sinn des Lebens offenbart. Während unsere Erfahrung eine fortlaufende Induktion ist, erzieht die Mathematik zu sehr zu deduktiver Betrachtungsweise, wie kein geringerer als Herbart schon erkannte. Auch Moritz Pasch[22]) muß in seiner Rektoratsrede zugeben, daß „wenn mit dem Unterricht in den Elementen der Mathemathik die Absicht verbunden wird, die Schüler zu logischem Sprechen und Denken zu erziehen, diese Absicht im Allgemeinen nicht erreicht wird." Es mag auch noch betont werden, daß, selbst wenn zugegeben wird, daß die Mathematik eine kristallisierte Logik ist, sie höchstens eine gute Kenntnis der verschiedenen Formen des Schließens und Urteilens übermittelt. Eine solche Kenntnis schützt aber keineswegs vor falschen Schlüssen; da schiefe Urteile weitaus mehr auf falschen Prämissen als falschem Schlußverfahren beruhen. Daß aber die Mathemathik wegen ihres deduktiven Charakters weit geringer zur Kritik von Prämissen anleitet, wurde schon oben bemerkt.

2.

Herbart[23]) nannte die Geschichte einen erweiterten idealen Umgang, Schleiermacher[23]) gab ihr den Titel eines „Bilderbuches der Sittenlehre"; Goethe sagte: „das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der En-

21) Guyau: Ed. et Hér. S. 175 ff.
22) M. Pasch: Ueber den Bildungswert der Mathemathik. Gießen 94 S. 6.
23) zitiert nach W. Rein: Encyclopädie, Bd. 2 S. 768.

tusiasmus, den sie erregt" und Guyau[24]) schließt sich diesen Ansichten an, indem er sagt: „Patriotismus soll die Seele des Geschichtsunterrichts sein; die Geschichte muß gleichsam ein großes moralisches Repertorium bilden. Der Geschichtsunterricht in der Schule soll ein durchaus erziehender sein; er soll einen Spiegel des Menschlichen in der Mannigfaltigkeit seiner Aeußerungen geben und dadurch die Teilnahme am Menschlichen erwecken. Doch das Menschliche ist nicht individuell; die Strahlen, die von dem Individuum ausgehen, reflektieren und modifizieren ständig das Gemeinschaftsleben; dieses muß daher im Mittelpunkte der Darstelluug stehen und auf es das Interesse des Zöglings gelenkt werden. Mit dieser Zwecksetzung kritisiert Guyau, wie schon viele vor und nach ihm, die Anhäufung von Einzelwissen und die gedächtnismäßige Beschwerung der Schüler mit zahllosen Daten, auf deren psychologische Minderwertigkeit wir schon im allgemeinen Teil hinwiesen. Im Gegensatz zu Tolstoj, der die Geschichte zugunsten ethischer Belehrung und lebhafter Eindringlichkeit umwandelte, betont Guyau, daß „die erste Bedingung sei; — da das eine Forderung der Moral ist — der Wahrheit nicht die Achtung zu versagen." Wenn Kinder auch ein großes Interesse für Erzählungen haben, so wird der höchste Ansporn der Nachahmung doch erst geweckt, wenn die Erzählung wahr ist, wenn sie sich wirklich zugetragen hat. Es würde eine völlige Verkennung der Größe und Einheit der geschichtlichen Ereignisse sein, wenn man sie in eine Summe von zerstückelten und idealisierten Dramen auflösen wollte. In recht klaren und überzeugenden Worten spricht sich P. Zillig[25]) aus, die Anschauung Guyaus noch durch eine psychologisch pädagogische Erfahrung vertiefend. „Es ist nicht günstig", sagt er, „den Zögling so schnell auf die Höhe der Empfindung zu versetzen, Gemütsbewegungen führen nicht zur Innigkeit des Gefühls, sie stehen dem Vernehmen des ethischen Urteils im Wege. Man muß dabei bleiben: Kein anderer als der Geist der Quellen, das ist der Geist der Geschichte, soll in seiner machtvollen, zu Herzen dringenden Art zum Zögling reden." Auch Tolstoj's Auflösen der Darstellung des geschichtlichen Werdens in interessante Einzelbiographien heißt Guyau nur für einen propädentischen Vorunterricht gut. Für ihn soll die Geschichte den Zöglingen die Entwicklung eines ganzen, ja aller Völker darstellen; ihr erzieherischer Wert liegt in ihrem Ideen- und Gefühlsgehalt; in dem sittlichen Urteil und dem suggestiven Ansporn, den das Ringen und Wetteifern der Völker anregt. Auf die Aehnlichkeit, die zwischen den Forderungen der Herbartianer und Guyaus auch an den Geschichtsunterricht im Sinne eines erziehenden Unterrichts besteht, sei hingewiesen. So sagt O. Fricke[26]), der verdienstvolle Direktor der Frankeschen Stiftung und dem Neugründer des einst so berühmten seminarium praeceptorum Frankes: „Aller Unterricht verfolgt das Ziel, die Seele des Schülers für die Sprache der Welten, die sich um und über uns befinden, empfänglich zu machen und den Sinn für ihren Bildungsgehalt zu erwecken; auch der Geschichtsunterricht verfolgt den Zweck, historischen Sinn

24) Guyau: Ed. et Hér. S. 163.
25) W. Rein: Encycl. . . . . Bd. II. S. 757.
26) zitiert nach Neubauer: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen in W. Rein's Encyclop. . . . . Teil II S. 773.

zu bilden. Dieses geschieht am besten, indem man dem Zögling lebensvolle Typen, die gleichsam im Ausschnitt immer ein Weltbild geben und die sich im Gedankenkreise des Schülers zu einem Kosmos typischer Formen verdichten, darstellt. Er verlangt daher eine Sichtung des historischen Stoffes, Hervorhebung dessen, was klassische Bedeutung habe, besonders Herausarbeitung des typischen, typischer Landschaftsbilder, Kulturstätten, Kulturformen typischer Lebensgemeinschaften, Staatsformen, Persönlichkeiten und typische Epochen. Diese Elemente des geschichtlichen Lebens würden dann feste Gedankenkerne bilden, an die sich weitere Vorstellungen anknüpfen und ausbilden könnten.

Wenn schon der Geschichtsunterricht im Sinne Fricks und Guyaus den Schüler aus der bloßen Rezeptivität zu einem selbsttätigen Durchdenken des geschichtlichen Verlaufs anleitet, so sucht Guyau noch die Monotonie und Passivität dieses Lehrfaches, das oft nur ist: un monologne du maitre, une leçon de faculté suivie d'interrogations sommaires sur la leçon précédente; les élèves prennent des notes et sténographient, puis ils les recopient et les apprennent en partie par coeur,[27]) dadurch zu heben, daß er die Schüler selbst zu den Quellenschriften und historischen Denkmälern führen möchte. Durch Vergleich und Textkritik sollen die Schüler selbst historische Berichte und Zeugnisse kontollieren, kritisieren und beurteilen lernen. An klaren Beispielen sollen sie die subjektive Voreingenommenheit eines Berichtes und seine Einseitigkeit werten lernen. Guyau führt dafür ein Beispiel von d' Harcourt an, der eine Sammlung widersprechendster Berichte über die Schlacht Mac Mahon's bei Solferino angibt. Noch näher würden vielleicht liegen und für diesen Zweck verwertbar sein verschiedene Zeitungsberichte über Begebenheiten, die die Zöglinge selbst erlebt haben. Bei günstiger Gelegenheit könnten auch Aufsätze über Ausflüge, Feste usw. herangezogen werden. Ganz besonders aber empfiehlt Guyau historische Exkursionen und Anknüpfung der Geschichtsdarstellung an historische Denkmäler und Gedenktage der Heimat. „Wenn der heilige Ludwig unter einer Eiche Gericht halten konnte, so wird auch der Lehrer nicht nur Naturkunde, sondern auch Geschichte Frankreichs, besonders aber die der Druden unter einer Eiche unterrichten können. Die Vorzüge dieser Methode illustriert ein Fall aus einer pariser Volksschule. Lavisse wohnte in einer Volsschule einer Geschichtsunterrichtsstunde über das Lehnswesen bei. Der Lehrer hatte sehr wenig pädagogischen Sinn; denn er erzählte von der Erbschaft, von Offizien und Benefizien, was natürlich seine junge Zuhörerschaft — es waren Kinder von 8 Jahren — absolut kalt ließ. Da tritt der Direktor ein; er unterbricht den Unterricht und wendet sich an die ganze Klasse: „Wer hat schon mal ein Schloß aus der Lehnszeit gesehen?" Niemand antwortet. Dann wendet sich der Lehrer an einen Schüler aus St. Antonie. „Bist Du noch nie in Vincennes gewesen?" „Natürlich", ist die Antwort. „Nun, da hast Du ein Schloß aus der Zeit der Lehnsherrschaft gesehen." Jetzt ist der Anknüpfungspunkt an die Gegenwart gefunden. „Wie sieht das Schloß aus?" Mit Hülfe des Lehrers erfolgen Beschreibung und Zeichnung an der Wandtafel. Der

27) Guyau: Ed. et Hér. S. 179.

Lehrer macht bogenförmige Ausschnitte an der Mauer des gezeichneten Schlosses und läßt der Lebendigkeit wegen die Kinder ihre Bedeutung erraten; es sollen Schießscharten sein. Das gibt Gelegenheit, vom mittelalterlichen Kampf, von der Fehde, dem Turnier, den Waffen, Festungen, Parteien usw. zu sprechen. „Wenn Ihr groß sein werdet", so knüpft der Lehrer wieder an die Gegenwart an, „so werdet ihr auf Wanderschaft gehen und viele solche Burgen sehen. Wem gehörten denn diese Burgen?" Jetzt spricht man über Ritter, Raubritter, Lehnsherrn, Bauern usw. Auch über den Gottesfrieden werden die Kinder Bescheid wissen. Man hält es zuerst für töricht, daß man dem Ritter eine halbe Woche erlaubt zu kämpfen, doch die andere Hälfte ihn zum Frieden zwingt. Der Lehrer gibt das Beispiel eines Faulenzers, über den sich der Lehrer freuen würde, wenn er auch nur in der halben Woche fleißig wäre. So auf diese Weise verbindet sich Gegenwart und Vergangenheit, Selbsterlebnis und historische Begebenheit und erhöht das Interesse, die Wirkung und das Verständnis.

Als besonderer Vorzug dieser Guyauschen Methode sei noch erwähnt, daß hier Erholung und Unterricht sich schnell ablösen und es daher eine Unterrichtsweise ist, die dem Menschen auch Gelegenheit gibt, sich von der Ermüdung zu erholen. Doch eine praktische und wertvolle Durchführung solcher Exkursionen setzte eine Disziplin der Teilnehmer voraus, die man wohl erst bei den erwachseneren Schülern finden kann. Außerdem ist bei den vielen Ablenkungen und Störungen kaum eine richtige Konzentration möglich. Die Geographie ist für Guyau[28]) ein Mittel, um sich Kenntnis des menschlichen Lebens, der Heimat, der näheren und weiteren und schließlich der ganzen Welt zu erwerben. Aber an sich ist die Geographie nicht sehr fruchtbar, und sie muß daher auf die nötigsten Zahlen und Daten beschränkt werden. Doch auch dieses Fach ist allmählich mehr gewürdigt. In Deutschland hat es seine pädagogische Bewertung durch A. Kirchhofs Beiträge zur Methodik der Erdkunde als Wissenschaft und Unterrichtsgegenstand (Halle, seit 94) gefunden. Ziller weist in folgender Weise der Geographie ihren Platz in der Erziehungsschule an: „Sie lehrt für das Dasein und das Wirken der Menschen und für das Dasein und die Veränderungen anderer lebendiger und lebloser Wesen die Naturbedingungen kennen, soweit diese vom Wohnort, von der Heimat und dem Verbreitungsbezirk der Wesen abhängen. Sie lehrt diese Naturbedingungen auch mit Rücksicht auf den Himmel und die Gestirne."

28) M. Guyau: Ed. et Hér. S. 170/71.

Die physische Erziehung.

I. Bewertung.
II. Turnen.
III. Handfertigkeit.
IV. Ueberbürdung.

I.

In den primitiven Zeiten, in denen Angriff und Verteidigung die ersten Bedingungen der sozialen Selbstbehauptung waren, mußte die körperliche Ausbildung, und zwar im rein physischen Sinne, der Hauptzweck der Erziehung sein.[1]) Die alten Griechen hielten die Pflege von Geist und Leib für gleich notwendig. Kraft, Ausdauer, Gesundheit und Gewandtheit, Schönheit und Adel der Haltung waren die Bedingungen, um bei den olympischen Spielen Ruhm und Ehre zu gewinnen; sie mußten daher notwendig auch das Hauptinteresse der Erziehung beanspruchen. Hier war schon nicht mehr tierisch rohe Kraft, sondern Schönheit und Gewandtheit das Ideal.[2]) Der auf augenblicklichen Vorteil und Nutzen abzielende, kurz angebundene Sinn des römischen Volkes trat einer edleren Entfaltung der körperlichen Uebung hemmend in den Weg. Die Römer waren ein praktisches Volk. Da jeder Knabe zu einem tüchtigen Krieger herangebildet werden sollte, so war man allen Ernstes darauf bedacht, schon in frühster Jugend dieser, wenn auch einseitigen physischen Erziehung Rechnung zu tragen und durch körperliche Fertigkeit und Festigkeit dem künftigen Krieger eine gehörige Vorbildung zu geben. Laufen, Diskuswerfen, Fechten, Schwimmen, vornehmlich aber Reiten bildete die nötige Erziehungsgrundlage. Alle diese Uebungen wurden mit besonderer Erweiterung der kriegerischen Bewegungen auch später gleich eifrig fortbetrieben, ehe noch die Jünglinge in den Kriegsdienst eintraten.[3])

In der höfisch ritterlichen Erziehung haben sich die Leibesübungen besonders harmonisch ausgebildet. Ursprünglich sind sie nur Ergänzung zur scholastischen Geistesbildung, später trat diese zurück und Gesang, Saitenspiel und vor allem Kampfes- und Jagdtüchtigkeit nehmen eine herrschende Stellung ein. Lesen und Schreiben gelten an den Ritter-

1) Guyau: Ed. et Her. S. 81.
2) Euler: Handbuch des gesamten Turnwesens. Bd. I, 94, S. 411.
3) Euler: Handbuch des gesamten Turnwesens. Bd. II, 95, S. 397.

burgen und an den Fürstenhöfen wenig, „Tugend und Gefuglichkeit, Singen und Saitenspiel, Schirmen und Springen, Laufen und Ringen", das waren die Gegenstände ritterlicher Erziehung.[4])

Doch mit der zunehmenden Friedlichkeit der Völker wird auch das Interesse für Körperausbildung geringer. Heute, wo der Erfolg im Leben weniger von manueller Fertigkeit und Körperkraft als von geistiger Gewandtheit und Bedeutung abhängt, wird der Wert der körperlichen Bildung stetig abnehmen. „Anstatt die Körperbildung hochzuschätzen und die Geistesbildung geringer zu achten, achten wir die Körperausbildung gering, schätzen Geistesbildung hoch." Mit Recht klagt H. Spencer, daß seinen Zeitgenossen jegliches Verständnis für Gewissensbisse über körperliche Vernachlässigung fehlt. Und dennoch führt gerade körperliche Gewissenlosigkeit zu den verhängnisvollsten Katastrophen für die künftigen Generationen. Während man schon Verständnis dafür zeigt, daß Trunksucht wegen ihrer traurigen Folgen ein Verbrechen sei, hat man für die Folgen körperlicher Schwächung geringeres Verantwortlichkeitsgefühl. Es steckt viel Wahrheit darin, wenn Guyau ausruft: „Jeder dem Körper freiwillig zugefügte Schaden ist eine physische Sünde." Die Erziehung hat den Zweck, alle menschlichen Fähigkeiten nutzbringend zu entwickeln; sie darf keine Kräfte verkümmern lassen, sondern alles so verwenden, daß diese in abwechselnder Aufnahme und Aufgabe nicht nur sich erhalten, sondern sich energisch entfalten. Das Ideal des Erziehers muß vor allem auch auf einen gesunden Körper sehen; denn nur mens sana in corpore sano. Auch Rousseau hat mit Recht die physische Gesundheit als die Grundlage der moralischen angesehen. „Je schwächer ein Körper ist, so sagt Rousseau, desto mehr gibt sich der Mensch der Augenblickslaune hin; je stärker er ist, desto mehr kann er sich in den Dienst des sittlichen Willens stellen."[5])

Rousseau wußte auch schon den erzieherischen Wert und die körperstärkende Bedeutung des Turnens zu schätzen. Sein Emil machte in den germanischen Ländern Deutschland und Schweden — England weniger, da hier der Sport die physische Ausbildung besorgte — die weitgehendste Propaganda zugunsten des Turnens. In Deutschland wurde diese Bewegung durch die nationalen und kriegerischen Bestrebungen der Befreiungskriege getragen. Das deutsche Turnen ist offiziell in dem Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen folgendermaßen bestimmt worden: Das Turnen in der Schule soll durch zweckmäßig ausgewählte und wohlgeordnete Uebungen die leibliche Entwicklung der Jugend fördern und die Gesundheit stärken, den Körper an eine naturgemäße, schöne Haltung gewöhnen, die Kraft, Ausdauer und Gewandtheit des Körpers im Gebrauch der Gliedmaßen vermehren und dabei die Aneignung vielfach nützlicher Fertigkeiten, besonders auch mit Rücksicht auf den künftigen Wehrdienst im vaterländischen Heer sichern, ferner durch die ganze Art des Unterrichtsbetriebes gleichzeitig mit der Steigerung der Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit des Leibes wesentlich dazu mitwirken, Frische des Geistes, Vertrauen in die eigene Kraft und Entschlossenheit des Willens bei der Jugend zu fördern; sie aber auch an ein genaues Ausführen

4) Euler: ibid. Bd. I, S. 387.
5) Guyau: Ed. et Her. S. 82.

eines Befehls zu gewöhnen und zur Unterordnung unter die Zwecke eines großen Ganzen zu erziehen."

Das schwedische Turnen, das durch Ling 1814 in Schweden eingeführt wurde, besteht aus einfachen Bewegungen der einzelnen Gliedmaßen. (Es gibt Kopf-, Bein-, Arm-, Rumpf-, Spann-, Hebe- und Balancierbewegungen.) Durch Einschaltung von Widerständen soll eine rationelle und methodische Stärkung der Muskeln erfolgen. Es gilt weniger, große Muskelkraft oder Kunstfertigkeit einzelner auszubilden, als alle an den Uebungen nach Fähigkeit und Körperanlage teilnehmen zu lassen.

Bei den Engländern war der Sport der Ersatz für das Turnen und ist es heute noch bis auf wenige Ausnahmen. Die Militärbehörden waren es, die zuerst in England die Wichtigkeit einer systematischen körperlichen Ausbildung erkannten. Maclaren errichtete 1850 in Oxford eine Turnhalle und wurde 1861 mit der Einrichtung eines „Gymnasiums" in Aldershot, dem großen englischen Heerlager, betraut. Bald bekam jede Garnison eine Turnhalle, in der nach deutschem Muster geturnt wird. Wenn auch der insulare Stolz der Briten noch wohlwollend über das deutsche Turnen lächelt und die nationalen Spiele Fußball, Cricket und Lawn-Tennis für unübertrefflich hält, so hat man dennoch schon überall Turnvereine gegründet. Doch die begüterten Klassen, deren Kinder auf dem saftigen englischen Rasen sich tummeln können, ziehen Wett- und Kampfspiel vor. In körperlicher Beziehung erreichen sie, wie zahlreiche kühne Unternehmungen beweisen, eine vorzügliche Schulung.

In der Kritik der drei Systeme folgen wir wie Guyau den trefflichen Ausführungen du Bois-Reymond:[6]) „Ueber die Uebung." Dieser sagt: „Beurteilt man mit unserer Einsicht in das Wesen der Leibesübungen, deren drei Formen, das deutsche Turnen, das schwedische Turnen und den englischen Sport, so ergibt sich zunächst der völlige Unwert der zweiten Form für die körperliche Ausbildung einer gesunden Jugend. Wir fanden, daß Leibesübung nicht allein, wie es bei oberflächlicher Betrachtung scheint, Uebung der Muskeln, sondern ebenso sehr, ja noch mehr Uebung der grauen Substanz des Zentralnervensystems ist. Mit dieser einfachen Bemerkung ist das schwedische Turnen physiologisch gerichtet. Muskeln kann es kräftigen, aber zusammengesetzte Bewegungen geläufig zu machen, das vermag es nicht. Nur zu ärztlichem Gebrauch, um die Wirksamkeit einzelner Muskelgruppen zu erhalten oder herzustellen, ist das schwedische Turnen gut. Was den verhältnismäßigen Wert des deutschen Turnens und des englischen Sports betrifft, so entspricht offenbar letzterer mehr noch als ersterer den sich aus unserer physiologischen Zergliederung ergebenen Forderungen. Wäre das Endziel Meisterschaft im Laufen, Springen, Klettern; im Tanzen, Fechten, Reiten; im Schwimmen, Rudern, Schlittschuhlaufen, so könnte ja nichts ratsamer sein, als gleich die nötigen Verkettungen selber in den Aktionen der Ganglienzellen einzuüben, ohne sich bei den praktisch nicht verwendbaren Vor- und Zwischenstufen des deutschen Turnens aufzuhalten. Allein das deutsche Turnen bietet nicht nur den Vorteil, daß es mit den geringsten äußeren Veranstaltungen, unabhängig von oft unerfüllbaren äußeren Bedingungen einer beliebigen Anzahl von

6) du Bois-Reymond: Ueber die Uebung. Berlin 81.

Zöglingen jeden Alters und Standes Gelegenheit zur Uebung gibt. Es hat für sich nicht nur den sittlichen Ernst einer Bemühung, welche die Selbstvervollkommnung ohne unmittelbaren praktischen Nutzen sich als idealen Zweck vorsetzt. Sondern die sinnreiche, durch eine lange Erfahrung bewährte und geläuterte Auswahl der deutschen Uebungen hat auch unbestreitbar eine größere Gleichmäßigkeit der körperlichen Ausbildung zur Folge, als sie da erreicht werden kann, wo, wie in England, der einzelne seinen zufällig bestimmten Neigungen folgend, sich mit ehrgeiziger Leidenschaft beliebig auf Rudern oder Reiten, auf Ballspiel oder Bergsteigen legt. Der nach deutscher Art durchturnte jugendliche Leib hat den ungemeinen Gewinn, daß er wie ein tüchtig geschulter Mathematiker mit Methoden für jedes Problem, mit bereiten Bewegungsformen für jede Körperlage versehen ist. Beispielsweise lasse man den englischen und den deutschen Knaben auf einer Bahn mit Hindernissen bei einem Zaun anlangen. Gewiß wird der Engländer irgendwie hinüberklettern. Je nach der Höhe des Zaunes springt oder klimmt und stemmt der Deutsche in den Stütz und macht eine Wende. Und nichts verhindert den deutschen Turner, von einer mehr theoretischen Einübung zu beliebigen, praktisch unmittelbar verwertbaren Uebungsformen fortzuschreiten, in denen er, da er lernen lernte, bald die durch seine natürliche Anlage ihm vergönnte Fertigkeit erlangt."

Mit großer Begeisterung spricht sich auch Guyau über die körperliche Erziehung in Deutschland aus. Man glaubt in Deutschland, so sagt er, daß ein Volk, das keine Muskeln hat, bei dem die Gehirnarbeit und Nervenerregung allzu sehr in den Vordergrund tritt, schlecht für den Kampf ums Dasein ausgerüstet ist. Jedoch macht er dem deutschen System zum Vorwurf, daß es allzu künstlich sei und durch seine geregelten Bewegungen weniger mannigfaltig sei und nicht eine gleiche Betätigung aller Körperteile beanspruche. Die Folge davon ist dann eine mehr oder minder große zeitige Abspannung.[7]) Doch dieser Einwurf Guyaus will uns nicht stichhaltig erscheinen. Wir sind vielmehr mit Eulenberg[8]) der Meinung, daß der Uebungsstoff des deutschen Turnens so geordnet ist, daß ein zweckentsprechender Wechsel von Tätigkeit und Ruhe der Uebenden stattfindet. Die Uebungen sind derart, daß eine allseitige und gleichmäßige Bewegung des Gesamtkörpers bewirkt wird. Auf Bewegungen, welche die oberen Gliedmaßen vorwiegend in Bewegung setzen, wie Stemmen und Reckübungen, folgen welche, die mehr die Beine anstrengen, wie Lauf- und Sprungübungen. „Es soll darauf geachtet werden, daß in jeder Turnstunde der ganze Körper durchgearbeitet und womöglich in sanften Schweiß gesetzt wird, das beste Anzeichen dafür, daß der Stoffwechsel wohltuend gefördert wird", so urteilt Eulenberg über das deutsche Turnen. Zweifelsohne hat aber Guyau Recht, wenn er mit H. Spencer behauptet, daß die englischen Sportspiele sich dadurch auszeichnen, daß sie starke Lustgefühle auslösen und daher einen besonders guten Einfluß auf die physische Entwicklung hätten. Jeder Arzt kennt die wohltätigen Wirkungen der Freude bei Krankheiten. Es ist bei einer Uebung durchaus nicht gleichgültig für Wirkung und Erfolg, mit wieviel Interesse sie gemacht

7) **Guyau:** Ed. et Hér. S. 105.
8) **Eulenberg u. Bach: Schulhygiene.** 2. Hälfte. Berlin 1900, S. 1282.

wurde. Der Grund des Vergnügens am Spielen liegt gerade an der freien und selbständigen Wirksamkeit der Kräfte. Es wird durch sie eine Heiterkeit und Fröhlichkeit der Seele erreicht, die wohltuende Rückwirkung auf das körperliche Gedeihen und Befinden des Schülers hat.[9])

Doch, was noch in den achziger Jahren Gültigkeit haben mochte, das ist heute längst nicht mehr berechtigt. Seit den Bestrebungen von Guts Muts, Schettler, Lion und vielen anderen ist das Jugendspiel schon längst wieder heimisch geworden in Deutschland. Ich sage geworden; denn bis zum 30jährigen Kriege hatten wir in Deutschland ein reiches und frisches Spielleben. Auch seitens der Regierung ist schon in Preußen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts wiederholt zu Jugendspielen aufgefordert worden. Man vergleiche die Ministerial-Erlasse vom 26. Mai, 10. September, 24. November 1860 und vom 14. Mai 1869. (Zentralblatt 1860. S. 399, 519 und 375 und von 1869 S. 307 ff.) Der Ministerial-Erlaß vom 27. Oktober 1882 stellt die Forderung auf, mit jeder Turnhalle einen Spielplatz zu verbinden. 1891 entstand dann der Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, der unzählige Spielplätze eingerichtet und Lehrer und Lehrerinnen zur Leitung von Schulspielen ausgebildet hat. Heutzutage bildet das Spiel eine wichtige Ergänzung zum Turnen; da hier der junge Turner zeigen muß, wie weit er seine Glieder in der Gewalt hat und die turnerische Schulung im freien Gebrauch seiner Kräfte bewährt. Mit diesem Einschlage des englischen Sports kann man in dem deutschen Turnen ein Vorbild der körperlichen Erziehung der Jugend sehen.

II.

Im Anschluß an Rousseaus Forderungen gab es schon früher in England Handwerksunterricht. Dieser wurde von Handwerkern in Werkstätten erteilt. Während aber Rousseau ideal-soziale Gründe zu der Forderung manueller Unterweisung veranlaßten, hat der allzu praktische Sinn der Engländer daraus materiellen Nutzen zu schlagen versucht. In Frankreich ist der Handfertigkeitsunterricht 1882 in sämtlichen Volksschulen eingeführt worden. Die ministeriellen Verfügungen betonen dazu, daß der Zweck dieses neuen Unterrichts sei, die Geschicklichkeit der Hand zu bilden, bekannt mit dem Gebrauch der elementarsten Handwerkszeuge zu machen, den Geschmack zu verfeinern und mit der materiellen Umgebung bekannt zu machen. Das Kind soll nicht etwa zum Tischler oder Schlosser gemacht werden, sondern die handwerkliche Arbeit soll es mit Holz und Eisen vertraut machen; es soll lernen, Hand und Auge zu gebrauchen und mit Werkzeugen etwas geschmackvoll zu gestalten. Es bildet so der Handfertigkeitsunterricht eine natürliche Ergänzung zum Zeichenunterricht; der eine gibt die Kenntnis der Substanz, der andere die der Form. Diese letzteren Beziehungen sind von den Franzosen früh erkannt worden. Es besteht sein bedeutsames Charakteristikum, nämlich das des Handfertigkeitsunterrichtes, geradezu darin, daß die Technik in den Dienst der Idee tritt, daß die praktische Arbeit in organischen Zusammenhang mit

9) Guyau: Ed. et Hér. S. 107/108.

dem Schulunterricht gebracht wird; er soll gleichsam den theoretischen Disziplinen den konkreten Stoff bieten.[10]) Der General-Inspektor René Leblanc hat diesen engen Zusammenhang einmal klar ausgedrückt. Er sagt: „Die Handarbeit in der Schule fördert aber nicht nur die körperliche Entwicklung, sondern sie beeinflußt in günstigster Weise auch den Intellekt, indem sie dem Unterricht den konkreten Gehalt, der ihm so oft fehlt, gibt. Die manuelle Arbeit in der Schule füllt somit eine Lücke des Unterrichts aus, und alle Klagen über Ueberbürdung des Schulprogramms durch sie werden damit hinfällig."

In Ergänzung zu Guyaus Ausführungen sei noch auf die bedeutsame moralisch-soziale Aufgabe hingewiesen, die der Handfertigkeitsunterricht mitlösen kann. Die handwerkliche Arbeit lehrt die Handarbeit würdigen, einen großen Teil der Menschen, die von ihrer Hände Werk leben, achten und jenes Vorurteil überwinden, das uns noch vom Mittelalter übriggeblieben ist, nämlich, daß Arbeit schände. W. S. Monroe[11]) bemerkt in einem Aufsatz: „Die Einführung der Handarbeit in den Schulen (er spricht von Amerika, in dem trotz der so hoch gepriesenen Vorurteilslosigkeit doch eine starke Verachtung des Handarbeiters besteht) hat etwas dazu beigetragen, die Mißachtung zu beseitigen, in der viele ehrenwerte und nützliche Berufsarten stehen." Daß gerade aber die französische Regierung dieser Seite des Handfertigkeitsunterrichts große Bedeutung beigelegt hat, beweist eine Rede des Unterrichtsministers Jules Ferry[12]) bei der Einweihung einer Schule in Vierzon im Mai 1883, die wir wegen der überzeugenden Wärme und der klaren Darstellung dieser Aufgabe des Handfertigkeitsunterrichtes beifügen. Der Minister sagte: „Damit der Adel der Handarbeit nicht nur von denen, die sie ausüben, sondern auch von der gesamten Gesellschaft anerkannt werde, hat man das sicherste, das einzig praktische Mittel gewählt, man hat die Handarbeit in die Schule selbst eingeführt. Glauben Sie es nur, wenn der Hobel und die Feile ihren Platz neben dem Zirkel, der geographischen Karte und dem Geschichtsbuch, wenn sie einen Ehrenplatz eingenommen haben, und wenn sie der Gegenstand eines vernünftigen und rythmischen Unterrichts sein werden, dann werden sehr viele Vorurteile absterben, viel Kastengeist wird verschwinden, der soziale Friede wird sich auf den Bänken der Elementarschule verbreiten und die Eintracht wird mit ihrem strahlenden Lichte die Zukunft der französischen Gesellschaft erhellen."

III.

Man geht fehl, wenn man die Ueberbürdungsfrage in den Schulen für eine ganz moderne hält. Sobald man angefangen hatte, die hygienischen Verhältnisse des Unterrichtsbetriebes zu kontrollieren, stellte sich auch die Klage über Ueberbürdung ein. In der modernen Zeit haben

10) Guyau: Ed. et Hér. S. 110.

11) W. Monroe: Ueber die Entwicklung des sozialen Bewußtseins der Kinder in der Sammlung von Abhandlungen. Herausgb. von Schiller u. Ziehen. Bd. III, 2 S. 23.

12) W. Goetze: Erziehung von Hand und Auge in Frankreich. (Deutsche Zeitung für ausländisches Unterrichtswesen. Bd. I, S. 115.)

Mediziner und Pädagogen nach den verschiedensten Methoden die Ueberbürdung einwandfrei und genau festzustellen versucht. Das einfache Verallgemeinern drastischer Fälle ist schon längst durch wissenschaftliche Forschung und Beobachtung ersetzt worden. Doch auch die Feststellung der physischen Ermüdung durch Mossos Ergographen oder den Zirkelspitzenversuch; die Feststellung der psychischen Ermattung durch Ausfragen und Stellen von Aufgaben, alle diese Methoden sind noch sehr im Anfangsstadium und wir glauben mit Kotelmann[13]) ihre Ergebnisse nur insoweit benutzen zu dürfen, als sie mit den sorgfältigen Beobachtungen gewissenhafter Statistik im Einklang stehen. Für Guyau steht die Ueberbürdung der Kinder durch die Schule außer Frage. Er selbst ist von ihr überzeugt, und zahlreiche wissentchaftliche, statistische Ermittlungen bestärken nur das, was in Frankreich jeder Pädagoge der achtziger Jahre beklagte.[14]) Die französische Schule, besonders die höheren Schulen, befanden sich in dem kritischen Uebergangsstadium. Man versuchte, die humanistischen Ideale von ehemals mit dem modernen realistischen Unterricht zu vereinen und der Kompromiß ergab Ueberhäufung der Schüler mit Lehrstunden und Lehrstoff. Obwohl man längst weiß, daß eine intensive Arbeit viel wertvoller als eine lang andauernde ist, läßt man die Schüler bis zu 17 Stunden arbeiten, Tag für Tag.[15]) Dazu kommen die vielen Lehrer und jeder Lehrer muß bemüht sein, seine Schüler mit einer Unzahl unverstandener Theorien und einer Unmenge von unübersehbaren Tatsachen anzufüllen; denn als Schreckensgespenst steht immer das Examen im Hintergrunde. Bei dem gedächtnismäßigen Eindrillen von Kenntnissen vergißt und muß der Lehrer vergessen, daß die organische Verarbeitung das einzig wichtige und nützliche ist. Bei diesem ermüdenden und entmutigenden Betrieb ist es unausbleiblich, daß ein junger Mann, der die Reifeprüfung hinter sich hat, durchaus leer ist, ihm jede Befähigung zu wissenschaftlicher Selbständigkeit fehlt. Er kann weder urteilen, noch beurteilen, er hat weder Willens- noch Enschlußenergie. „Sein Wissen ist ihm eine Last, die man so schnell wie möglich über Bord wirft." Der an ein solch starres System vorschriftsmäßiger Pensa gebundene Lehrer verliert natürlich jede Lust und Möglichkeit zur rechten Ausfüllung eines hohen Erzieherberufes. Der junge Mann wächst nnter solcher Leitung auf und und bleibt, unbeholfen und linkisch in seinen Bewegungen, ratlos den Problemen des Lebens ausgeliefert. Er ist gewohnt, passiv zu gehorchen und hat jede aktive Initiative verloren. Dazu kommen die hygienischen Unzulänglichkeiten; dumpfe Schulstuben, öde und enge Schulhöfe, kleine und zu wenig häufige Pausen, in denen man sich stumpf nicht vom Platze rührt. Die Folgen solchen Schulbetriebes sind Schwächung des Kindes schon in einer Zeit, wo das Gehirn noch Schonung bedarf. Es entsteht eine Frühreife, die zu den verhängnisvollsten Enttäuschungen führt. Bald treten auch die physischen Symptome auf; der Pulsschlag verringert sich von 72 auf 60, es treten Magenverstimmungen auf; der Schlaf wird nervös unruhig, die Arbeitslust mindert sich, und physischer und psychischer Niedergang sind das Ende.[16])

13) Kotelmann: Schulhygiene. München 04.
14) M. Guyau: Ed. et Hér. S. 101.
15) Guyau: Ed. et Hér. S. 97.
16) Guyau: Ed. et Hér. S. 98 ff.

In neuester Zeit ist die allgemeine Behauptung einer Ueberbürdung und Uebermattung seitens der Schule, oder besser, während der Schuljahre, nachgeprüft, auf die Ursachen hin untersucht worden, und man hat Mittel zu ihrer Verhütung vorgeschlagen. Schmid-Monard,[17]) der 5100 Knaben und 3200 Mädchen in Halle auf Blutarmut, Bleichsucht, Kopfweh, Nervosität, Schlaflosigkeit, Appetitlosigkeit, Verdauungsstörungen, Nasenbluten, chronische Augenbindehautentzündungen und abnormaler Sehfähigkeit untersucht hat, äußert sich dahin: „Zu den wesentlich Kräfte verzehrenden Einflüssen rechne ich die Schule, und zwar nicht bloß das Lernen in derselben, sondern vor allem das Sitzen in den überfüllten Klassen, mit ihren einigen sechzig Schülern und ihrer dementsprechenden Luft." Doch Meumann wird wohl nicht Unrecht haben, wenn er die Ansicht von Schmid-Monard für zu „pessimistisch" und für „ungerechte Verallgemeinerung, die nur für einzelne ungünstige Schulverhältnisse gilt", hält. Aber auch er konstatiert,[18]) daß der Schuleintritt einen Stillstand oder eine Verlangsamung der körperlichen Entwicklung herbeiführe, insbesondere, wenn die schulhygienischen Verhältnisse ungünstig sind. Es kommen häufig genug Entwicklungshemmungen vor; doch sie betreffen meistens die Schwachen und können mit der fortschrittlichen Schulorganisation vermieden werden. Für 5jährige und geistig schwache Kinder ist der Schulbesuch entschieden schädlich. Von verschiedenen Hygienikern wird daher vor zu frühzeitigem Schulbesuch gewarnt. Man hat sogar Fälle von Dementia praecox infolge zu frühen Schulbesuchs erlebt. Bei normalen Kindern tritt jedoch bald eine Steigerung der Entwicklung infolge größerer Regelmäßigkeit der Lebensweise, der Ordnung, Reinlichkeit, Selbstbeherrschung und des Auf-sich-Achtgebens auf.[19]) Wirklich schädliche Ueberbürdungen durch die Schultätigkeit kommen im allgemeinen aber nicht vor.[20]) Vielmehr ist bei der Ueberbürdung das Elternhaus stark beteiligt. Erblich belastete Kinder, verzärtelte und verzogene, die soziale Stellung der Eltern, die besonders Hösch Ernst für äußerst bedeutend hält. Dazu kommt, daß der Ehrgeiz der Eltern auch schlecht nnd sehr schlecht begabte Kinder durch die Schulen hindurchzupressen sucht. Wie Guyau, so geben auch Lorinser und Meumann übereinstimmend die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und häuslichen Aufgaben als Ursache der Ueberbürdung an.

Die Ueberbürdung kann sowohl als Ermüdung wie als Belastung auftreten. Die Ermüdung wird durch zu große Schülerzahl, durch Verteilung der Stunden und Pausen und ihrer Dauer bestimmt. Gerade auf diesem Gebiete hat die experimentelle Pädagogik viel klarere Einsicht gewonnen, als es der pädagogischen beschränkten Erfahrung Guyaus möglich war. Guyau kennt nur das allgemeine Prinzip der Abwechselung von Aktivität und Passivität des Schülers und fordert daher nur die noch völlig unbestimmte Unterbrechung durch Pausen. Wir kennen heute den Ermüdungswert der einzelnen Lehrgegenstände. Besonders überraschend

17) Schmid-Monard in Meumann: Vorlesungen über experimentelle Pädagogik. Leipzig 07. Bd. I, S. 66.
18) Meumann: Vorlesungen . . . . Bd. II, S. 56.
19) Meumann: Vorlesungen . . . . Bd. I, S. 54.
20) Meumann: ibid. Bd. II, S. 115.

für manchen Pädagogen war die starke Ermüdung durch Turnen, das man quasi als Erholung ansah. Da wir auch zahlreiche, einwandfreie Untersuchungen über das Verhalten des Geistes zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten und in verschiedenen Altersstufen haben, so könnten wir allmählich zu hygienisch befriedigenden Verhältnissen kommen. Bei günstiger Verteilung würde auch, wie Eulenberg betont, die notwendige Vielfältigkeit der Lehrgegenstände nicht allzu sehr ins Gewicht fallen. Auch über die Wirkung der Pausen haben wir dank der Einzelarbeiten Kraeplins und seiner Schule genauere Kenntnisse. Für kleinere Kinder, deren Geist leicht ermüdet, sind natürlich häufige Pausen am Platze. Der Primaner, der sich auf einen Gegenstand konzentrieren soll, verliert aber leicht durch die Pausen den Gewinn an Konzentration, den er erlangt hat. Für ihn sind längere Arbeitszeit mit wenigen, aber längeren Pausen empfehlenswert. Die Pausen sind mit körperlichen Bewegungen in gesunder, frischer Luft auszufüllen. Solche Bewegungen haben eine große erholende, indirekte Wirkung, indem sie die Atemtätigkeit und die Blutzirkulation anregen und die Wegschaffung der Ermüdungsstoffe im Körper beschleunigen. Guyaus Vorschlag, die Pausen mit Gymnastik und lebhaften Spielen auszufüllen, ist nicht ratsam; denn körperliche Anstrengung ruft auch psychische Ermüdung hervor. Der Nachmittagunterricht ist am besten zu meiden oder mit leichtem Unterricht zu belegen; Ausflüge in Wald und Feld, wie sie Guyau auch vorschlägt, sind natürlich vorzüglich.

Die Examina müssen jedem Hygieniker ein Dorn im Auge sein. Mit beißendem Spott geißelt Guyau die Examensplagerei. Er verlangt kleinere Spezialprüfungen; nur das Abschlußexamen (Baccelaureat) will er in seiner Totalität erhalten; jede Zersplitterung durch Einzelexamina bringt eine Zersplitterung der Einheit der höheren Schule überhaupt mit sich. Guyau empfiehlt eine Annäherung an das deutsche Abiturientenexamen.[21])

Auch auf diesem Gebiete ist in Frankreich wie in Deutschland manches Examen abgeschafft oder seiner Rigorosität entkleidet worden. Jedoch wird sich der Concours général mit seiner Preisverteilung im schönen Saale der Sarbonne trotz seiner moralischen und pädagogischen Bedenken noch lange erhalten; da er zu sehr der Eitelkeit der französischen Nation schmeichelt. In Bezug auf das Baccelaureatsexamen wird es als besonders rigoros und unzweckmäßig erachtet werden müssen, daß dieses Examen vor einer fremden Kommission abgelegt wird, die bei jeglicher Unkenntnis des Prüflings und bei der kurzen Prüfungszeit sich auf einige Gedächtniskenntnisse beschränken muß, die man sich oft recht mangelhaft und drillartig aneignet.

Auch an den Universitäten und besonders an den technischen Hochschulen besteht die Examensnot, die Ueberbürdungsfrage und Erstickung des Geistes unter der Unmenge von Gedächtnisstoffen. Der Weg der bessernden Reform, der auch hier von Jules Simon inauguriert wurde, muß weiter beschritten werden; denn besonders hier gilt es, „die geistige Elite weniger aus den Kreisen derer zu nehmen, die ihr Gedächtnis mit

21) Guyau: Ed. et Hér. S. 184/185.

einer Unmenge von Wissen beladen haben als aus der Mitte derer, die sich durch Talent und geistige Schwungkraft auszeichnen.[22])

Wie die Ueberbürdung indirekt, indem sie die Jugend an kräftiger Entwicklung hindert, die Rasse schädigt, so wird ein langes Verharren durch Generationen hindurch einer sozialen Schicht in denselben sozialen Bedingungen zu einer verhängnisvollen Gefahr und befördert leicht den Lebensüberdruß, Wahnsinn und Selbstmord. Das Verharren durch Generationen in einem bestimmten Berufe, führt leicht zu einseitiger Ausbeute bestimmter Talente und reibt sie auf. Hier eröffnet sich der erzieherischen Fürsorge und Weitsicht ein großes Gebiet. Bei aller Anerkennung der Vorzüge, die es hat, wenn der Sohn den Beruf des Vaters ergreift, muß der Erzieher dennoch, besonders in den höheren, geistigen Berufen, dafür Sorge tragen, daß nicht die Nerven einseitig zu früh abgenutzt werden und dadurch physische Degeneration und geistige Umnachtung gefördert werden. Unsere Zeit, die so gern Spezialistentum begünstigt und den Kampf ums Dasein in ein Jagen nach Geld umwandelt, birgt leicht die Gefahr für das in sich, was man in der Landwirtschaft mit Raubbau bezeichnet. Besonders die Städte sind neben Zentren der Zivilisation und Intelligenz solche physischer und psychischer Degeneration. Welch Beispiel von Rassengesundheit gibt nicht die englische Aristokratie! Dieses beruht darauf, daß diese Klasse sich Zeit nimmt, zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, zwischen Muskel- und Nervenausbildung das Gleichgewicht zu halten, und es schon seit Jahrhunderten zu den Gewohnheiten des englischen Adels und Bürgertums gehört, einen beträchtlichen Teil des Jahres auf dem Lande zu wohnen. Guyau empfiehlt daher zur Rassengesundung einen Wechsel von Stadt- und Landbevölkerung und einen Austausch der Stadt- und Landkinder zu begünstigen. Das diesem Vorschlage zugrunde liegende gesunde Prinzip hat auch in Ferienkolonien, Landerziehungsheimen und Landerholungsheimen praktische Verwirklichung gefunden.[23]) Die Ueberbürdungsfrage war für Guyau eine Kardinalfrage der Erziehung. Mit betrübtem Auge sah er, wie die Rassen- und Fortpflanzungstüchtigkeit seines Volkes immer mehr zurückging. Die physische Stärke aber ist für ihn die Grundlage geistiger Macht; sie kann darum nicht ernst und gewissenhaft genug gefördert werden.

Der Weit- und Scharfblick seines Intellekts, die Fortschrittsenergie seines Willens und die innigste Liebe zu seinem Volke stellten Guyau in die ersten Reihen der Vorkämpfer für die Probleme, deren Lösung heute von allen Seiten angebahnt worden ist. Dem modernen Hasten und Haschen ruft Guyau zu: „Es gibt oft einen Gegensatz zwischen ökonomischer Vorsorge, die zwei Ziele hat — möglichst Geld zu sparen und die Kräfte aufs äußerste auszunutzen — und eine hygienische und moralische Vorsorge, die darin besteht, seine Gesundheit zu schonen und die Kräfte nur soweit zu verausgaben, als ein schneller Ersatz sie stärkt, anstatt sie zu erschöpfen.[24])

---

22) Guyau: Ed. et Her. S. 191.
23) Guyau: Ed. et Hér. S. 207 ff.
24) Guyau: Ed. et Hér. S. 210.

Die Erziehung der weiblichen Jugend.

Für die Erziehung der weiblichen Jugend kommen für Guyau drei Gesichtspunkte in Frage. 1) Die Frau ist physiologisch schwächer als der Mann und hat daher auch für eine angestrengte Hirnarbeit weniger Kräfte zur Verfügung.. 2) Bei der Frau nehmen die geschlechtlichen Funktionen einen weit größeren Teil des Gesamtlebens in Anspruch als beim Manne, und bei der Reziprozität des Verbrauchs genitaler und cerebraler Funktionen ist die Frau durch die intellektuelle Beschäftigung einer viel größeren Gefahr der Ueberlastung ausgesetzt als der Mann. 3) Die Folgen der Ueberlastung der Frau sind für die Rasse und ihren Bestand von größter Gefahr. Die Gesundheit der Mutter ist für das Kind notwendiger als die des Vaters; der Anteil der Mutterschaft an dem Kinde ist weit beträchtlicher als der der Vaterschaft; die Mutter muß für die physische Entwicklung und Erziehung des Kindes sich bedeutende Widerstandskraft und moralische Tüchtigkeit aufgespeichert haben.

Vielfach haben Autoritäten die Schwäche der Kinder auf die raffinierte Erziehung der Mütter zurückgeführt. Spencer ist der Meinung, daß die physische Anstrengung die Fruchtbarkeit beeinträchtige und bei dem Zusammenhang des Körperlichen mit dem Geistigen auch die psychische. Einen Beweis hierfür sieht er darin, daß die Töchter höherer Stände, die keinerlei Arbeit im physischen Sinne leisten, dennoch häufig steril sind, was er eben auf die Uebertreibung intellektueller Kultur zurückführen will. Uns muß jedoch dieser Hinweis durchaus nicht einwandsfrei erscheinen; Wohlleben, Verweichlichung, Vererbung scheinen viel naheliegender zu sein.

Wenn die physische und psychische Ueberbürdung auch nicht immer zur Zeugungsunfähigkeit führt, so ist doch schon die Unmöglichkeit der Mütter, ihre Kinder selbst zu stillen, für die Entwicklung des Kindes höchst bedauerlich. Da die Frau durch ihre häusliche Gebundenheit schon weniger Bewegung hat, ist möglichst jede sitzende Beschäftigung nicht zu sehr auszudehnen. Die Mütter, die ihren Töchtern dadurch die Heiratschancen erhöhen wollen, daß sie den Geist auf Kosten des Körpers entwickeln, begehen eine Torheit; da die meisten Männer sich mehr um die Schönheit als um die Bildung ihrer Frauen kümmern. Rote Wangen und glänzende Augen sind eine bessere Empfehlung als die Kenntnis fremder Sprachen. H. Spencer hat einmal gesagt, daß von allen Faktoren, die jene Gefühle hervorrufen, die wir Liebe nennen, der äußerer Schönheit der stärkste sei; viel weniger anziehend sind schon moralische Qualitäten, während intellektuelle Vorzüge sehr geringen Einfluß ausüben und nur als Lebhaftigkeit,

Feinheit und Schärfe des Verstandes sympathisch berühren. In diesem instinktiven Bevorzugen des Aeußeren liegt aber keineswegs ein Fehler der männlichen Welt; es liegt vielmehr darin die Gewähr eines gesunden, bildungsfähigen Nachwuchses. Intellektuelle Vorzüge sterben, wenn sie nicht an eine gute physische Konstitution gebunden sind, nach zwei Generationen aus, während eine gesunde Natur leicht intellektuell und moralisch entwickelt werden kann. Wenn auch für die Vererbung hauptsächlich physische Tüchtigkeit erforderlich ist, so folgt daraus doch nur eine Warnung vor Ueberbürdung der weiblichen Jugend, keineswegs aber eine Vernachlässigung und Verwahrlosung in geistig-sittlicher Hinsicht. Die Frau ist nicht nur Mutter, sie ist auch die erste Erzieherin der heranwachsenden Generation. Je geistig und sittlich hochstehender eine Frau ist, destomehr ist sie natürlich dieser wichtigen Aufgabe gewachsen. Aber auch in der weiteren menschlichen Gesellschaft hat die Frau eine ihr spezifisch eigene Rolle zu spielen. Man braucht nur das Wort Frau auszusprechen und sofort knüpfen sich daran Begriffe wie Mitgefühl und Mitleid, Ergebenheit, Fürsorglichkeit, Zärtlichkeit und Mildtätigkeit. Der Mann hat im feindlichen Leben den Charakter gestählt, aber auch gehärtet, die Frau hat sich ein wohltätiges und liebevolles Herz erhalten; sie ist die Hüterin des Zartsinns. Jemehr eine Frau eine sorgsame Pflege dieser Tugenden erhalten hat, destomehr wird sie bewußt ihre natürliche Befähigung ausnützen und erweitern. Aber auch die intellektuellen Fähigkeiten bedürfen der Ausbildung. Körperliche Schönheit ist die erste Hinleitung zur Liebe, Moralität ist die Basis gegenseitiger Achtung in der Ehe; doch auch kein Gebildeter kann auf die Dauer mit einer ungebildeten Frau zusammenleben. Der Umstand, daß die Frauen mehr Gemütsmenschen sind, daß sie durch Jahrhunderte lange Benachteiligung kleinlicher und furchtsamer geworden sind, birgt, wenn nicht Aufklärung und Erziehung eingreifen, die Gefahr des Aberglaubens und der Unselbständigkeit in sich.[1]) Aus alle dem folgt, daß man keineswegs die geistig-sittliche Erziehung der Frau vernachlässigen darf, sondern nur besonders die Forderungen der Hygiene und die Bedingungen körperlicher Ertüchtigung beachten muß.

Guyau sieht den Hauptberuf der Frau in ihrer Eigenschaft als Mutter und natürliche Erzieherin. Dementsprechend muß die Erziehung auf diesen ihren Beruf in der Auswahl der Unterrichtsstoffe Rücksicht nehmen. Ein sehr wichtiges Wissen ist für das junge Mädchen Vertrautheit mit den nötigen hygienischen Kenntnissen. Im übrigen, da sie für keinen besonderen Beruf vorbeitet werden soll, genügt es, sie geistig so zu fördern, daß ihr kein Gebiet menschlichen Geisteslebens fremdbleibt. Sie muß eine angenehme und hilfreiche Gefährtin des Mannes ebenso sein können, wie sie die geistige Entwicklung ihrer Kinder verfolgen und beaufsichtigen können muß. Da bei dem weiblichen Zögling noch weniger als beim männlichen eine gedächtnismäßige Aufstapelung von Daten und Namen erforderlich ist, so sind bei ihm, dem Mädchen, die schon aus hygienischen Gründen bedenklichen Examina, nicht nur verderblich, sondern gänzlich überflüssig.[2])

1) Guyau: L'Irrel. de l'Av., S. 240 ff.
2) Guyau: Ed. et Hér. S. 185 ff.

Die um die Mitte des vorigen Jahrhunderts beginnende Hineindrängung der Frau in zahlreiche Berufe hat natürlich die Mädchenerziehung vor neue Aufgaben gestellt, die von Tag zu Tag komplizierter und dringlicher werden. Dem Geiste der modernen Frauenbewegung steht Guyau noch fremd gegenüber. Die Berufstätigkeit der Frau beschränkt sich bei ihm auf Berufe wie Lehrerin und Gouvernante einerseits und wenigen gewerblichen Tätigkeiten andrerseits; sie ist immer für ihn eine Ausnahme, die der sozialen Not entspringt.

Internats- und Familienerziehung.

I. Geschichtliche Entwicklung.
II. Guyaus Stellung zum Internat. Darstellung und Kritik.
III. Moderne Internate.
IV. Guyaus praktische Reformvorschläge.

I.

Die Bezeichnung Internat wendet man ausschließlich auf Anstalten an, die erzieherischen Zwecken dienen sollen. Man versteht darunter Anstalten, die ihren Zöglingen außer Unterricht auch Kost und Wohnung geben, das Leben ihrer Schutzbefohlenen durch ein bestimmtes Reglement ordnen und die Arbeits- und Freizeit derselben unter Aufsicht stellen. Während das klassische Altertum derartige Anstalten nicht kannte, bürgerte sie die Kirche ein. So haben wir uns die Universitäten nicht anders zu denken als frei konstruierte Kollegialstifte, welchen von den beiden Aufgaben solcher Institute, dem Gottesdienst und dem Unterricht, wesentlich nur die letztere oblag.[1]) Mit diesen Anstalten waren vielfach Alumnate verbunden, die in milden Stiftungen ihre finanzielle Stütze hatten Sie sollten den jungen Kleriker vor weltlicher Verführung bewahren und ihm eine seinem späteren Stunde gemäße Lebensweise vorschreiben. Später wurden nach diesem Muster auch geistliche Gymnasien errichtet. Auch die Staaten kamen dem Bedürfnis nach Bildung durch Gründung von weltlichen Gymnasien nach; behielten jedoch meistens die Internatsorganisation bei. Als später die Jesuiten als Schulgründer auftraten, wurde das Internatssystem zu einer festen Einrichtung, der sich selbst protestantische Länder nur mit schwerer Mühe entziehen konnten. In der Hauptsache gibt es jedoch in protestantischen Ländern, besonders in Deutschland, nur eine äußerst geringe Anzahl von Internaten. Wo örtliche Verhältnisse (Kleinstädte oder Dörfer) eine Elternhauserziehung unmöglich machen, da zieht man in Deutschland bis auf den heutigen Tag die Familienpension vor. Erst in neuester Zeit haben sich besonders in katholischen, aber auch in protestantischen Ländern Bestrebungen zur Begünstigung der Almunats-

1) F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. S. 15.

erziehung geltend gemacht.[2]) Auch die Reformbestrebungen ziehen die Internatserziehung vor, so die Landerziehungsheime von Dr. Lietz, die Schulgemeinde zu Wickersdorf und viele andere.

In Frankreich ist es eigentlich nie recht gelungen, den Unterricht von der Internatserziehung zu befreien. „Der höhere Unterricht in Frankreich basiert heutzutage auf den Statuten und Verordnungen Napoleons I., durch welche 1801—1808 die Université de France geschaffen wurde." Vor der Revolution waren die Jesuiten die Hauptmasse der Lehrer. Trotz der energischen Anstrengung gelang es den Pädagogen der Revolution, Condorcet, Talleyrand und Lakanal nicht, den jesuitischen Geist und Einfluß aus den Schulen zu bannen. Napoleon I., der durch das Gesetz vom 1. Mai 1802 die Lyzeen ins Leben rief, stattete diese mit derselben Organisation aus, die bis dahin die Jesuitenschulen zu Musterstätten der Disziplin und der Unterwürfigkeit gemacht hatten. „Der mönchische und zugleich militärische Gehorsam, eine ängstlich geregelte Hierarchie, ein an Gelübde erinnernder Eid, dazu das vorgeschriebene Cölibat, nebst dem Verbot, eine Frau im Lyzeum zu haben, alle diese Züge streifen nahe an das Klosterleben. Die Professoren und Aufsichtslehrer sind gegenüber den Provisoren, Zensoren und Inspektoren und vor allem gegenüber dem Gipfel der Hierarchie, dem Großmeister der Universität, zu absoluter Unterwerfung verpflichtet; bei mangelndem Respekt beginnen die Strafen mit Arrest und können durch Suspension und Amtsentsetzung, die von jedem anderen öffentlichen Amt ausschließt, sich steigern, bis zur förmlichen Gefängnishaft, je nach der Schwere der Umstände auf ein Jahr, falls der Beamte ohne Genehmigung des Großmeisters sich herausnahm, ins Privatleben zurückzutreten. Dieser Unterwürfigkeit der Lehrer entsprach andrerseits die grob soldatische Zucht, der sich die Zöglinge der Lyzeen fügen mußten. Sie sind in der Mehrzahl Staatspensionäre, (boursier), ausgezeichnet durch schlechte Manieren, Roheit und Unwissenheit, die von Aufsehern, meist alten Unteroffizieren mit derber Sprache, in Zucht gehalten werden. Die Trommel gibt das Zeichen, man lebt ganz militärisch, und die rohen Sitten der Kaserne herrschen in diesem Internat. Bei den eigentlichen Studien bildet die Triebfeder ein ungesunder Wetteifer, der durch wöchentliche Probearbeiten gestachelt wird, nach denen man die Reihenfolge der Schüler bestimmt, noch mehr durch die geräuschvollen Preisverteilungen."[3]) Gewiß haben große Pädagogen Staatsmänner wie Michael Breál, Jules Simon und Jules Ferry durch Dekrete und instruierende Schriften den Geist der jesuitisch-napoleonischen Despotie der höheren Internatsschulen zu mildern gesucht. Doch derartiges läßt sich nicht von obenher anordnen, der Geist muß aus dem Leben der Schule selbst herauswachsen. In dieser aber war man durchaus nicht so mild reformerisch gesinnt und die Gesinnung fand in den reaktionären Bestrebungen Rückhalt.[4]) Bezeichnenderweise sagt S. Wych-

---

2) W. Rein: Encyklop. Handbuch der Pädagogik. Langensalza 03. Bd. 1 S. 69 ff.
3) Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre von A. Baumeister. I. B., II. Abl. S. 419 ff.
4) K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung. Bd. 5, 2. 1901.
5) S. Wygram: Deutsche Zeitschrift für ausl. Unterrichtswesen. Bd. 5, S. 257.

gram:[6]) „Wer die Franzosen nicht genauer kennt, hält sie, gestützt auf das alte, viel zitierte Wort von Julius Cäsar über die Gallier, für neuerungssüchtig, leicht zu umstürzenden Aenderungen aller Verhältnisse geneigt. Das ist so allgemein gesagt, zweifellos unrichtig, und mehr als ein gründlicher Beobachter, Franzosen selbst und Ausländer, wie z. B. unser Landsmann Karl Hillebrand, haben darauf aufmerksam gemacht, welch zähes und vorurteilsvolles Festhalten an überkommenen Zuständeu und Einrichtungen das soziale Leben der Franzosen kennzeichnet; haben doch sogar Franzosen selbst ihr Volk mit bitterem Spott die Chinois de l'Europe genannt. Auf dem Gebiete des Unterrichtswesens sind die Traditionen fast allmächtig, und so hoch man auch manche Reformen auf dem Gebiete des Hoch- und Volksschulwesens anschlagen mag, wo für Neueinrichtungen offenbar freiere Bahn war, im Sekundärschulwesen lasten die uniformierenden Tendenzen Napoleons I. noch wie ein schier unabschüttelbares Gewicht, und überdies sind Einrichtungen grade drum so sehr in Fleisch und Blut der Nation übergegangen, weil sie einen Grundzug der französischen Geistesstruktur entgegenkamen, der Neigung zu rein begrifflicher Konstruktion, zum Schematismns."

II.

Bei diesem Stande der tatsächlichen Verhältnisse kann es uns natürlich nicht wundern, wenn Guyau, jene zart besaitete und liebenswürdige Natur, weun er, der unter der Leitung einer liebevollen, erzieherisch begabten Mutter und verständigen Führung eines ebenso gelehrten als freundlichen väterlichen Erziehers groß ward, eine große Abneigung gegen alle reglementierende Erziehung empfinden mußte. Wenn er[6]) über das Internat seiner Zeit, also der achtziger-Jahre, meint: „Jedermann kennt die Gefahren des Internats vom hygienischen Standpunkte aus, nämlich Ueberfüllung, ungesunde Einschränkung für Körper und Geist, strenge Beamte und straffes Reglement, welches allzu oft die Willensenergie bricht, die eine wohlverstandene Erziehung festigen sollte; Schwierigkeiten bei der Anstellung von Aufsichtslehrern, gegenseitige Entfremdung von Kind und Familie, so sieht er wohl etwas zu pessimistisch und ignoriert zu sehr die pädagogische Reformbewegung, die seit dem Kriege von 70/71 in Frankreich einsetzt. Wurde doch schon am 3. Juli 1880 dem Unterrichtsminister für Erbauung und Verbesserung der Lycées und Collèges eine Summe von 7 200 000 Frcs. zur Verfügung gestellt, die 1887 schon auf 11 000 000 Frcs. erhöht wurde. Gewiß wird, wie Carl Dorfeld[7]) hervorhebt, vieles, was Verordnungen und Bewilligungen von Geldmitteln befördern, durch den konservativen und Verbesserungen feindlichen Sinn der Gymnasiallehrer nichtig, doch der besonnene Kritiker muß auch die vorwärtsstrebenden Tendenzen nicht außer Acht lassen und konnte, wie wir heute an dem Aufschwung des französischen Mittelschulwesens sehen, zu ihnen Vertrauen haben. Worin jedoch noch heute viel zu wünschen übrig bleibt, das ist

6) J. M. Guyau: Ed. et. Hér. S. 83 ff.
7) Carl Dorfeld: Das französische Gymnasial- u. Realschulwesen unter der dritten Republik. D. Z. f. ausl. Unt. Bd. II 96/97, S. 140.

in der Ausbildung der Lehrer, und zwar der pädagogischen Ausbildung. Noch heute werden bei der Licence und Aggregation keinerlei pädagogische Vorkenntnisse verlangt. Ein 14tägiger „Accès" vor Ostern, wie er noch nicht einmal von allen Lehrern, an den Pariser Schulen stattfindet, ist wirklich nicht für die pädagogische praktische Ausbildung ausreichend.

Noch unberechtigter aber muß der Hinweis auf die Zwangs- und finanziellen Unstützungsmittel, mit denen Napoleon I. vergeblich die Lyceen zu füllen suchte, erscheinen, da jener Geist der Rigorosität keineswegs mit dem Geiste des französischen Internats von 1880 zu vergleichen ist. Wenn es auch wahr ist, daß Napoleon durch das Dekret vom 15. Novbr. 1811 die privaten Pensionate und Lehranstalten schließen ließ und die Erziehung zum Staatsmonopol erhob, so führt er dennoch mit dem Internatslyceum keine neue Institution ein, und das Internat ist nicht, wie Guyau meint, „une institution artificiellement implanteé en France par la main toute-puissante de l'Etat,"[8]) sondern ein orginelles Gewächs auf dem Boden des französischen Schulwesens, eingeführt durch die Kirche, fortgeführt durch die Jesuiten und die Diktatur Napoleons.

Doch auch abgesehen von der historischen Berechtigung ist Guyau Gegner der staatlichen Internatserziehung. Der Staat gibt wohl eine Fülle von Unterrichtsstoffen; doch seine Schulen sind keine Erziehungsstätten. In dem sorgfältig reglementierenden Lebensgang der Staatsinternate kann der Zögling weder Zartgefühl, noch Vornehmheit lernen. Die Ehrfurcht vor dem Wahren, Guten und Schönen, feine Lebensart und Anstandsgefühl, das alles liegt weit hinter der Erziehnngsmöglichkeit eines Professors. Gern schließt sich Guyau Renan an, der über die Ohnmacht des erzieherischen Einflusses des Lehrers in folgenden Worten klagt: „Jene Lauterkeit und Zartheit des Bewußtseins, die die Grundlage jeglicher soliden Moral ist, jene Blüte des Gefühls, die eines Tages der besondere Reiz des Menschen sein wird, jene Feinheit des Geistes in zahllosen, begrifflich unfaßbaren Abstufungen, wo können sie das Kind und der junge Mann lernen? In den Büchern, in den aufmerksam verbrachten Schulstunden und in den auswendig gelernten Texten? O nein, diese Dinge lernt man nicht in der Lebenssphäre der Schule, in dem sozialen Milieu, in das man den Schüler bringt; man lernt sie vielmehr in der Familie und niemals wo anders kennen." Die wahre Schule der Erziehung ist das Vaterhaus, die Lehrer des Zartsinns, der Sittigkeit und der Sittlichkeit sind Mutter und Schwester.[9])

Der Wert des Elternhauses, wenn es ein wirkliches Elternhaus ist, ist unbestreitbar. Mit welch großer Anschaulichkeit und Wärme hat nicht Pestalozzi schon den Wert eines wohlgeordneten Familienlebens hervorgehoben. „Es fällt in die Augen, so erklärt der Knecht Jost seinem Meister Christoph überzeugend, daß die Wohnstube mit dem ganzen Umfang ihrer menschlichen Mittel unendlich mehr geeignet ist, als die in Rücksicht auf diese Verhältnisse leere Schulstube. Die Schulmeister sagen zwar freilich immer den Kindern auch recht viele Dinge vor, die schön und brav sind, aber die schönen, braven Dinge, die sie ihnen sagen, sind

8) Guyau: Ed. et Hér. S. 83.
9) Guyau: Ed. et Hér. S. 84.

in ihrem Mund nie so viel wert, was sie im Mund eines braven Vaters oder einer guten Mutter wert sind. Der Schulmeister sagt da in seiner Schulstube dem Kind, sei fromm, folge dem Vater und der Mutter; denn es ist Gottes Gebot; aber das Kind versteht wenig von dem, was er sagt, und vergißt es gemeiniglich, ehe es nach Hause kommt. Aber, wenn der Vater daheim ihm Brot und Milch gibt, und die Mutter ihren Bissen spart und ihm gibt, dann merkt und fühlt und versteht das Kind, daß es Gottes Wort, daß es seinen Vater, der ihm Brot gibt, und seiner Mutter, die ihren Bissen mit ihm teilt, gehorsam sei, und es vergißt das Wort des Vaters, der es täglich an dieses Wort Gottes mahnt, nicht, wie das leere Wort des Schulmeisters. Ebenso ist's, wenn dieser in der Schule dem Kinde sagt: Sei mitleidig, und liebe den Nächsten, so hört das Kind das schöne Sprüchlein und erbaut sich vielleicht einige Tage damit, ehe die guten Worte seinem Gedächtnis wieder entschlüpfen; aber daheim in seiner Wohnstube kommt die arme elende Nachbarin zu seiner Mutter, klagt über Hunger und Elend, über Mangel und Blöße; sie steht da im Angesichte des Kindes abgezehrt, eingeschrumpft, entkräftet und zitternd, ein Bild des Hungers und Elends; das Kind sieht die Elende, sein Herz erbebt, seine Augen sind naß, es hebt sein Angesicht wehmütig und angstvoll empor zu seiner Mutter, wie wenn es selber hungert; die Mutter läuft und sucht, was sie hat, ihre Nachbarin zu erquicken — das Kind sieht im Auge der Elenden jetzt Trost und wieder lebende Hoffnung — sein Herz bebt nicht mehr, seine Tränen lassen nach — es hebt jetzt lächelnd sein Antlitz zu der Elenden empor, die auf die Hülfe seiner Mutter wartet — jetzt kommt die liebe Mutter zurück, sein Herz bebt wieder, sein Auge weint von neuem, es hört das Schluchzen der dankbaren Elenden und siehet das Beben der zitternden Hand, mit der sie die Wohltat empfing, die das Schmachten ihres Lebens erleichtert.

So, Meister, meine ich, sei es in die Augen fallend, daß der Mensch die Hauptsache, die er braucht, wissen und lernen muß, am besten zu Hause und in seiner Wohnstube lerne, und daß alle Väter und Mutter ihren Kindern diesen Unterricht, so weit als sie es immer könnten, selbst geben sollten."[10]) Doch dieses Können ist es jedoch, was häufig in Frage gestellt werden muß. Selbst der begeisterte Verehrer aller häuslichen Erziehung, Pestalozzi,[11]) muß als Greis gestehen: „Das große diesfällige Zeitübel und das große, fast unübersteigliche Hindernis der Wirkung aller soliden Mittel dagegen ist dieses: unsere Zeitväter und Zeitmütter sind fast allgemein aus dem Bewußtsein, daß sie etwas, daß sie alles für die Erziehung ihrer Kinder tun können, herausgefallen." Das war im Januar 1818 in den patriarchalischen Verhältnissen der Schweiz. Man denke sich nun Paris und das Gros seiner Familien; der Vater tagsüber in seiner Werkstätte, in seinem Laden oder Bureau, das Leben in den Mietskasernen, wo man kaum seinen Flurnachbarn kennt, die Kinder einer mehr oder weniger geeigneten Bonne übergeben, die Enge der Etagenwohnung, die trostlose Einöde der vier Wände des Kinderzimmers, kein Strauch, kein

10) Pestalozzi: Christoph und Else. S. 157. (P's. sämtliche Werke; herausgegeben von Seyffarth. Bd. II, 1870.)
11) Pestalozzi: Reden an mein Haus. S. 204. ed. Seyffarth.

Baum, keine Bewegungsfreiheit, oftmals Not und Elend, Unordnung und Unsauberkeit und selbst in guten Familien Roheit, Unsitte, Lieblosigkeit und was ein guter Beobachter des internen Familienlebens noch alles aufzählen könnte und man wird über die Internatserziehung nicht so ganz den Stab brechen können.

Auch darin verallgemeinert wohl Guyau zu sehr seine persönliche Erfahrung, die auch hin und wieder in anderen Internaten gemacht sein mag, daß anstatt der gegenseitigen Abschleifung der Charaktere, die als Vorzug von den Verteidigern des Internats hervorgehoben wird, wir in diesen Anstalten die Brutstätten der Tyrannei und Despotie der älteren Schüler über die jüngeren zu finden haben. „Im Internate lernt man, manche Rauheit des Charakters aus Furcht vor den stärkeren Fäusten der Mitschüler in sich zu verschließen; aber man glaube nicht, daß sie damit verschwunden sei; man vergesse nicht, daß die feindselige Stellung, die die Kinder sehr bald gegen die einnehmen, die sie einschränken, nur wenig geeignet ist, das Gefühl sozialer Zusammengehörigkeit zu erwecken."[12]) Schimmelpfeng,[13]) der langjährige, verdienstvolle Leiter der Anstalt in Ilfeld, berührt ebenfalls die Gefahr des Pennalismus, die er bei richtiger Aufsicht und erfahrenem Eingreifen für unbedeutend hält. Er hat im Gegenteil die Erfahrung gemacht, daß es oft von dem größten Vorteil für die Charakterentwicklung eines älteren Schülers ist, wenn er im Ehrenamte Aufsichtsstelle über einen jüngeren Schüler übernimmt. Es ist leicht verständlich, daß bei richtiger Anregung des Ehrgefühls ein älterer Schüler Tugenden, wie Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft usw. in höherem Maße entwickelt, als es ohne den nicht immer unbedenklichen Weg geschmeichelter Eigenliebe geschehen würde.

III.

Im übrigen bildet das französische Internat durchaus noch nicht das Ideal solcher Anstalten. Die Neuzeit hat Internate entstehen lassen, die von Guyaus Kritik durchaus nicht getroffen werden. So hat Lietz[14]) in seinen Landerziehungsheimen, „um nicht zu einer kasernenartigen Massenerziehung zu gelangen und doch einer größeren Anzahl von Kindern die Vorteile dieser Jugenderziehung zu ermöglichen; um ferner zu verhindern, daß die jüngeren von seiten der älteren nach irgend einer Richtung hin ungünstig beeinflußt und in ihrer Entwicklung gestört werden", in drei charakteristischen Landschaften Deutschlands je eine Erziehungsstätte für die untere (7.—12. Lebensjahr), mittlere (12.—15. Lebensjahr) und die obere (16.—18. Lebensjahr) geschaffen. In diesen wächst das Kind, seiner Altersstufe entsprechend, ohne Bevormundung durch ältere Kameraden unter einer verhältnismäßig kleinen Zahl von Erziehern und Altersgenossen heran. Höchstens je 50—70 Kinder sind in einem Heim und diese sind wieder in familienartige Gruppen zu etwa je 12 geteilt, die sich um einen

12) Guyau: Ed. et Her. S. 85.
13) Schimmelpfeng: Das Internat in Baumeisters Handbuch der Erz. B. 2, 2, Anhang 1. München 95. S. 256.
14) Hermann Lietz: Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen der deutschen Landerziehungsheime. Leipzig 08. S. 6.

Erzieher, „Familienvater" scharen. Diese hier in den Landeserziehungsheimen durchgeführte Organisation kann besonders in Frankreich, wo das Internatswesen durchgehend eingeführt ist, leicht nachgeahmt werden. Die Dreiteilung der Internate nach dem Alter ist durchaus möglich und eine familiäre Tendenz ist wohl nicht den Traditionen entsprechend, doch können auch in den französischen Internaten allmählich mehr die Familie als der Rechtsstaat zum organisatorischen Vorbild dienen. Unbeschadet einer auf größere Kenntnis, ausgebildeterer Fertigkeit und sittlicherer Vervollkommnung beruhenden Autorität könnte gerade in den Internaten durch die engere Beziehung zwischen Schüler und Lehrer ein kameradschaftliches Verhältnis bestehen; der Lehrer mehr der hilfsbereite Berater des jüngeren und schwächeren Schülers sein. Auch für die Gemütsbildung kann und wird schon heute vieles getan. Musikabende, Deklamationsabende, Schulfeste u. dgl. mehr können die einzelnen Schüler sich menschlich näherbringen und einen Teil Sympathiearbeit, die die Familie leistet, ersetzen. Auch kann durchaus der Zusammenhang mit der Familie gewahrt bleiben. Der aufsichtsführende Tutor kann eine ausführliche Korrespondenz mit der Familie seines Schutzbefohlenen führen und ferner hat auch Schimmelpfeng[15]) sehr richtig bemerkt: „Während vor 50 Jahren mancher bei weiten Entfernungen vom Geburtsorte in dem Sexenium des Aufenthaltes im Almunat gar nicht nach Hause reisen konnte, macht es jetzt keine Schwierigkeit und nur sehr selten erhebliche Kosten, daß sie viermal im Jahre die Ferien in der Heimat verleben und dort von Mutter und Schwester wieder etwas abgehobelt werden."

Ein welch guter Geist aber auch in einem französischen Internat herrschen kann, beweist die Ecole Normale Supérieure[16]) in Paris, die Oberlehrer für Staatsschulen auszubilden zum Hauptzwecke hat. Ueber sie sagt anläßlich der Hundertjahrsfeier 1895 ein glänzender Journalist, auch ein ancien normalien in dem Sammelwerk „Le Centenaire de l'Ecole Normale": „Die Normalschule bildet fast jedes Jahr eine Sammlung sehr verschiedenartiger Typen. Ich habe darin fromme Katholiken gesehen, vor der Zeit steife Protestanten, rohe Freidenker, Renommisten, Royalisten und Jakobiner, Wortkarge und Possenreißer, Mystiker und Sensualisten, Gassenbuben und Stutzer und wie überall, selbstverständlich Farblose. Ich habe darin Faulenzer gesehen, welche am Morgen ihre Bettdecken in den Studiersaal mitbrachten, und andere, die in der Nacht aufstanden, um zu arbeiten. Juden spielten Orgel am Sonntag in der Kapelle, als es noch eine Kapelle gab, und Cyniker gingen in dieselbe, um während der Studienstunden des Morgens auf den gepolsterten Bänken zu schlafen." Hier kann man gewiß von keiner zwangsweisen Unterdrückung der Individualität sprechen. Aus der Ecole Normale Supérieure gehen alljährlich viele junge Oberlehrer hervor, die die jüngeren Generationen nach dem Ideal bilden, das ihnen selbst vorgeleuchtet hat. Wie einst durch einen ancien normalien, Jules Simon, dem französischen Schulwesen neue Bahnen ge-

15) Schimmelpfeng: Internat in Baumeisters Hdb. d. Erz. B. 2, 2, Anhang I, S. 236.

16) A. Ehrhard: Ecele Normale Supérieure in Paris. D. Z. f. ausl. Unterr. Bd. 1. 95/96. S. 17 ff. und S. 140.

wiesen wurden, so wird der in dieser und anderen Anstalten ausgestreute Samen auch in den übrigen Internaten Früchte tragen und das Unkraut, das noch Trägheit und Unverstand dort wuchern lassen, ausroden.

IV.

Wenn Guyau auch durch seine einseitigen Erfahrungen dem Internat recht ablehnend gegenübersteht, so hält er die Staatsinternate doch für ein notwendiges Uebel, und er sieht es als seine Aufgabe an, durch Reform das Uebel zu verringern. Zu diesem Zwecke hat er Studien in England und Deutschland gemacht. In England ist die höhere Schule die reinste Dorfgemeinschaft. Ein Schul-, Verwaltungs- und Wohngebäude bilden zusammen mit Rasen- und Spielplätzen einen abgeschlossenen Platz. Die Schüler essen mit den Lehrern und deren Familie zusammen, leben in der Familie des Lehrers wie in ihrer eigenen. Ein Schüler kann von vielen Lehrern unterrichtet werden, er behält aber stets denselben Tutor. Einen maître d'études gibt es überhaupt nicht. Die Schüler haben ihren bestimmten Unterrichts- und Arbeitsplan, sind aber sonst frei. Doch die großen englischen Internate sind stark aristokratisch und exklusiv und erziehen nach dem Urteil selbst einsichtiger Engländer wie Wilkie Collins und Matthew Arnold zu rohen und ungesitteten Sportsleuten; physische Ueberanstrengung ist sogar nicht selten. Jedoch wird bei dieser Erziehung körperliche Tüchtigkeit erzielt und dadurch der Bestand der Rasse gesichert. Guyau hat Recht, wenn er gerade mit Hinweis auf die mißlichen französischen Verhältnisse die Stagnation der Bevölkerungszahl hervorhebt: „Trotz aller dieser Unzuträglichkeiten muß man jedoch zugeben, daß diese Erziehung zu Athleten, wenn sie sich nur eben in mäßigen Grenzen hält, für die Rasse die Bedingung einer gesunden Regeneration und einer vererbten Kraft darstellt. Wenn die Trägen in England Herkulesgestalten sind, so ist das wenigstens ein Trost und Aequivalent für die Rasse.“ [17])

In Deutschland dagegen herrscht die Familienerziehung vor. Noch heute kann man das Internat als Ausnahme bezeichnen. Wie aber auch in Deutschland das Vordringen des Internats Fortschritte macht, haben wir schon gezeigt. In der Ecole modèle alsacienne ist das englische Tutorialsystem mit starker familiärer Färbung eingeführt worden. Der Zögling schläft in seinem Zimmer, sein Privatleben wird wie im Elternhause etwa kontrolliert. Es besteht eine Hausordnung, wonach sich der Schüler wie die übrigen Hausgenossen zu richten haben. Die Schularbeiten machen die älteren Schüler auf ihrem Zimmer, die jüngeren in einem gemeinschaftlichen Arbeitssaal unter der Aufsicht eines Lehrers. Donnerstag und Sonntag sind freie Tage. Viel Sport wird getrieben und für Spaziergänge gesorgt.[18]) Wenn Guyau auch diese Ecole alsacienne und ihre Organisation für mustergültig hält, so möchte er probeweise alle drei Formen der Organisation, Internat, Tutoriat, Familienerziehung nebeneinander bestehen lassen, um ihre eigenartigen Vorzüge und Nachteile praktisch zu erweisen. Auch wünscht er einen zeitweiligen Austausch

17) Guyau: Ed. et Hér. S. 88..
18) Guyau ibid. S. 91.

zwischen den einzelnen Internaten. Dieser Vorschlag hat jedoch manches Bedenkliche in bezug auf eine gedeihliche unterrichtliche Entwicklung. Besser würde schon der Vorschlag in der Weise der Lietz'schen Landerziehungsheime modifiziert merden. Nach dem Alter würden die Zöglinge in ein im Gebirge, an der See oder im Tieflande gelegenes Internat übersiedeln. Auf diese Weise könnte der Gesichtskreis der Schüler in gediegener Weise erweitert werden.

Schon heute sind viele der Guyauschen Forderungen Tatsache geworden. Die Internate in Abbotsholm, Wirkersdorf, die Landerziehungsheime und viele andere sind längst über Guyaus Idealforderungen hinausgegangen und haben dem Internate neue Wege und Zukunft eröffnet. Im ganzen wird man wohl sagen können, daß das Internat mehr die disziplinaren Tugenden: Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit, Gewissenhaftigkeit, Rechtssinn usw. ausbildet, während die Familie mehr die sympathischen Tugenden der Liebe, Zuneigung und Hilfsbereitschaft zu pflegen imstande ist. Eine Familie, in der ein guter Geist herrscht, wird immer die beste Pflegstätte der Erziehung bleiben, doch lokale und soziale Verhältnisse werden häufig genug Internatserziehung notwendig machen. In dieser aber wird neben Disziplin und Ernst, Freimut und familiäre Zutraulichkeit Boden gewinnen. Die feste Ordnung der Unterrichts- und Arbeitsstunden wird von freien und fröhlichen Spielen oder von freiwilligen, individuellen Nebenbeschäftigungen durchbrochen werden. In solchen Internaten könnte besonders in den unteren Stufen das weibliche Element eine große, segensreiche Aufgabe erfüllen. Gewiß wird sich immer, wo Menschen mit gleichen Interessen zusammenwirken, ein Sozialgeist bilden und mit ihm oft Reglement, Beschränkung, Tradition und Konvention, doch es kann Sorge getragen werden, daß dieser Geist nicht tyrannisch jede individuelle Regung unterdrückt. Die Sozialgemeinschaft strebt immer nach Disziplin und Vereinfachung und Schematisierung ihrer Organisation, die Individualität will Selbständigkeit und Mannigfaltigkeit; so gegenüber gestellt scheinen sie ewig feindliche Tendenzen zu sein; doch die Gegensätze stoßen sich nicht nur hart im Raume, sondern sie schleifen sich auch ab und verschmelzen, wenn sie vom Geiste der Solidarität und Liebe getragen werden, zu harmonischen Neubildungen.

Schluß.

Bei den einzelnen Teilen des Guyauschen Erziehungssystems haben wir schon Gelegenheit genommen, die wichtigsten Punkte zusammenfassend hervorzuheben; es erübrigt sich daher ein Hinweis auf die zahlreichen Bemerkungen, mit denen Guyau das pädagogische Wissen bereicherte und befruchtete.

Das Originelle und Persönliche der Guyauschen Pädagogik aber liegt in der Bedeutung, die er der Suggestion und der moralischen Erziehung beimißt. Der nahe Zusammenhang, in den die Suggestion mit der Vererbung gebracht wird, und die Ausführlichkeit, mit der gerade Guyau sie selbst als Instanz gegen das Fatum der Vererbung behandelt, läßt leicht die Meinung aufkommen, daß die Suggestion hierin ihren Hauptsinn für Guyau erschöpfe und tatsächlich würdigt auch A. Fouillée in seinem Buche über Guyau nur diese Wirkung. Doch die Betonung dieses Einflusses der Suggestion seitens Guyau erfolgte nur, um das Vertrauen zur Erziehung wieder herzustellen. Doch die Suggestion gewinnt bei Guyau viel lebhafteres Interesse, sie ist ein inneres Erlebnis, das sich nach außen in dem pädagogischen Bekenntnis: il faut plutôt suggérer que reprocher drängt. Guyau hatte in sich selbst die Macht ermunternden Zuspruchs und die Schöpfergewalt der selbstvertrauenden Kraft zu lebhaft gefühlt, seine Seele war zu friedlich und lebensfroh, um pessimistischer Verzweiflung Raum zu geben, sein Lebensgefühl zu mächtig, um nicht der Welt seiner Umgebung mit dem Optimismus zu begegnen, der sein inneres Kraftgefühl erfüllte. In diesem Optimismus ruht die Hoffnung, die man sich von der Suggestion für die Erziehung verspricht. Doch Guyau übersieht, hingerissen von der Allgewalt seines persönlichen Gefühls, die Grenze, die der Suggestion besonders in moralischen Dingen sehr leicht gezogen ist, und die der Praktiker gern in das geflügelte Wort kleidet: „Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach."

Auch in der Bewertung der moralischen Erziehung liegt ein gut Stück persönlichen Lebens. Für Guyau war das ganze Leben nur eine Verwirklichung jenes Altruismus, der ihn beseelte, und den seine spekulierende Phantasie in eine Solidarität und Liebe des ganzen Kosmos projezierte, also eine Erfüllung seiner Moral. Die Moral entsprang aus dem Lebensbedürfnis der Sozialgemeinschaft, sie sucht das Fundamentalideal des extensivsten und expansivsten Lebens zu realisieren, ihr gebührt also neben der physischen Erziehung, die die Grundlage alles Lebens ist, der erste Platz in der Erziehung wie im Leben, während alle übrige Erziehung nur eine untergeordnete Stellung einnimmt.

Beide Gedankengänge Guyaus sind aber nicht nur persönliches Erlebnis; sie schlagen — und das haben sie mit vielen persönlichsten Erlebnissen gemein — auch ihre Kreise weit im Wellenmeer des Universums und reflektieren sich in den edelsten Gemütern. Das Vertrauen zur Aufmunterung und die Erkenntnis der pädagogischen Mängel der Zuchtrute sind das Charakteristikum der modernen Pädagogik. Das Bedürfnis nach moralischer Erweiterung und Vertiefung macht sich umsomehr fühlbar, als die physische Annäherung der Menschen durch die Technik, die ihrer Interessen durch den Handel, noch der menschlich-sozialen und inneren Annäherung durch die Moral entbehrt, des solidarischen und liebevollen Zusammenschlusses aber stärker denn je bedarf, damit nicht die Errungenschaften des menschlichen Geistes im Dienste der Engherzigkeit und des individuellen Materialismus sich aufreiben.

Guyaus Werke habe ich nach folgenden Ausgaben zitiert und benutzt:

1) Education et Hérédité. 10. Aufl. Paris 08.
2) Esquisse d'une Morale. 6 Aufl. Paris 03.
3) L'Irréligion de l'Avenir. 13. Aufl. Paris 09.
4) La Morale Anglaise Contemporaine. 5. Aufl, Paris 04.
5) Les Problèmes de l'Esthétique. 7. Aufl.
6) L'Art an point de vue sociologique. 8. Aufl.
7) Vers d'un philosophe. 6. Aufl.

Kurt Löwenstein, geboren am 18. Mai 1885 in Bleckede a. d. Elbe als Sohn des Kaufmanns Bernhard Löwenstein und seiner Frau Jeanette, geborene Blumenthal, mosaischer Religion und preußischer Staatsangehörigkeit. Ich besuchte die Volksschule in Bleckede, die M. M. Davidsche Stiftungsschule und die Oberrealschule I in Hannover und erhielt Michaelis 1908 das Reifezeugnis des Realgymnasiums zu Harburg (Elbe). Von Ostern 1904 bis Michaelis 1905 studierte ich in Halberstadt unter der Leitung der Herren Rabbiner Dr. Auerbach, Nobel und Cohn talmudische Wissenschaften. Von Michaelis 1905 ab wurde ich Hörer des Rabbiner-Seminars in Berlin und gleichfalls an der Friedrich Wilhelm Universität Berlin immatrikuliert. Michaelis 1906 trat ich aus dem Rabbiner-Seminar aus, um mich ganz dem Studium der Philosophie zu widmen.

Am Rabbiner-Seminar hörte ich die Herren:
Prof. Barth, Prof. Berliner; Dr. Hildesheimer, Dr. Hoffmann und Dr. Wohlgemuth.

An der Universität die Herren Professoren DDr.: Adler, Baginski, du Bois-Reymond, v. Bortkiewicz, Döring, Frischeisen-Köhler, Gutzmann, Lasson, Münch, Paulsen, Pfleiderer, Piehl, Schaefer, v. Schmoller, Simmel, Spitta, Stumpf, Thomas, Vierkandt, v. Wiese, Wilbrandt.